



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LAS
CONDICIONES DE EDUCABILIDAD EN EL AULA**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
VÍCTOR HUGO SÁMANO CONTRERAS

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. JUDITH PÉREZ CASTRO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN (IISUE) - UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.
NOVIEMBRE 2021



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.

Índice

Introducción.....	4
CAPÍTULO 1	10
ORÍGENES DE LAS CONDICIONES DE EDUCABILIDAD Y LA EDUCABILIDAD EN LA DISCUSIÓN ACTUAL	10
1.1 El debate de los orígenes de las condiciones de educabilidad	11
1.1.1 La naturaleza del hombre: Jean-Jacques Rousseau.....	12
1.1.2 La razón en la filosofía educativa: Immanuel Kant	15
1.1.3 La instrucción del espíritu educativo: Jan Amos Comenius.....	17
1.1.4 Los centros escolares y la educación: Johann Heinrich Pestalozzi ...	19
1.1.5 El desarrollo cognitivo del niño: Piaget	21
1.1.6 El desarrollo cognitivo individual en la sociedad: Lev S. Vygotsky ...	22
1.2 La educabilidad en la discusión actual.....	24
1.2.1 Elementos del concepto de educabilidad.....	30
1.2.1.1 Aptitudes académicas y personales del estudiante	32
1.2.1.2 El estudiante y el contexto sociofamiliar.....	34
1.2.1.3 La relación entre la escuela, el docente y el estudiante.....	37
CAPÍTULO 2	40
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	40
2.1 Condiciones de educabilidad	41
2.1.1 La sociología y las condiciones de educabilidad.....	42
2.1.2 La pedagogía y psicología en las condiciones de educabilidad	45
2.2 Justicia Educativa.....	46
2.2.1 Equidad y justicia educativa.....	49
2.2.2 Inclusión y justicia educativa.....	52

2.2.3 Desigualdad y justicia educativa.....	55
CAPÍTULO 3	61
ESTUDIO DE CASO: ESCUELA SECUNDARIA EN EL MUNICIPIO DE ECATZINGO.....	61
3.1 La construcción del estudio de caso	62
3.2 La técnica y el instrumento de investigación	65
3.2.1 Cuadro dimensión sociodemográfica.....	66
3.2.2 Cuadro dimensión aptitudes académicas y personales del estudiante	68
3.2.3 Cuadro dimensión relación escuela, docente y estudiante.....	72
3.2.4 Cuadro dimensión estudiante y contexto sociofamiliar	79
3.3 Proceso de preparación de la entrevista.....	84
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LAS CONDICIONES DE EDUCABILIDAD	87
4.1 Aptitudes académicas y personales del estudiante.....	90
4.2 La relación entre la escuela, el docente y el estudiante	103
4.3 El estudiante y el contexto sociofamiliar	121
CONCLUSIONES.....	134
BIBLIOGRAFÍA	145
ANEXOS	152

Introducción

En nuestro país, la educación es un derecho estipulado en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con el objetivo de que el Estado garantice el ingreso, la permanencia y la participación en el sistema educativo, anteponiendo el interés superior de las niñas y los niños, y de las y los jóvenes (DOF, 2019).¹ La Carta Magna, igualmente, señala que la educación que se imparta en el territorio nacional guardará en todo momento respeto a las personas, tendrá un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

El sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020), tiene un total de 36 518 712 estudiantes; de los cuales, 30.4 millones están inscritos en alguno de los niveles educativos obligatorios: preescolar, primaria, secundaria o educación media superior, y son atendidos por 1.6 millones de docentes en más de 251 mil planteles escolares. La gran mayoría del alumnado está matriculado en las escuelas públicas.

Respecto a la educación secundaria —que es el nivel en el que se centra esta investigación—, en 1923, el Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, y el Subsecretario Bernardo Gastélum aprobaron el proyecto de escuelas secundarias que posteriormente pondría en marcha el Mtro. Moisés Sáenz, quien creó el departamento de escuelas secundarias inicialmente con cuatro planteles. En 1925, a través de dos decretos presidenciales, el gobierno dio solidez a este nivel educativo; el primer decreto se publicó el 29 de agosto de ese año y autorizaba a la Secretaría de Educación Pública a crear más escuelas secundarias, haciendo que la organización fuera pertinente. El segundo decreto se emitió el 22

¹ Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (DOF, 2019).

de diciembre y con él se facultó a la SEP para crear la Dirección General de Escuelas Secundarias.

Sin embargo, tuvieron que pasar alrededor de 70 años para que, en 1992, el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari declarara la obligatoriedad de la educación secundaria. Ello en el contexto de modernización del Estado mexicano, en el que tanto los gobiernos estatales como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual buscaba dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica. (Zorrilla, 2004).

Estos cambios provocaron una reforma del Artículo 3º de la Constitución que ampliaba la responsabilidad del Estado. Actualmente, la educación secundaria cuenta con tres modalidades: la secundaria general, que busca que el estudiantado se incorpore posteriormente a la educación media superior; la secundaria técnica, que permite al alumno incorporarse al mercado laboral; y la telesecundaria, modalidad implementada fundamentalmente en las zonas rurales.

En estos momentos, la educación secundaria cuenta con 6 407 056 estudiantes, de los cuales, 49.5% son mujeres y 51.5% hombres. Entre 2017 y 2020 el índice de reprobación se mantuvo alrededor de 5% y la eficiencia terminal fue de aproximadamente de 86%, con una cobertura de 96.5 por ciento (SEP, 2020).

Los datos respecto a la deserción del ciclo escolar 2019-2020, muestran que 269 096 alumnos abandonaron sus estudios (SEP, 2020). Los factores principales fueron cuestiones económicas y el ingreso de los educandos al mercado laboral; sin embargo, el abandono escolar también está relacionado con otras variables como el contexto sociofamiliar y las acciones que realizan las escuelas respecto a la enseñanza dentro y fuera del aula.

En este escenario, la presente investigación parte de la inquietud de que a pesar de que la educación básica es un derecho universal y que está plasmado en la Constitución, aún hay personas que no tiene acceso a la escuela, estudiantes que no logran un aprendizaje significativo y otros más que a lo largo de su proceso educativo, desertan. En este sentido, se retoma el concepto de condiciones de

educabilidad, el cual busca saber con qué elementos llegan los jóvenes a la escuela y qué aspectos individuales y sociales influyen para lograr su desarrollo educativo.

La pregunta general de investigación que planteamos es: desde la perspectiva del docente de educación secundaria, ¿cuáles son las condiciones de educabilidad necesarias para realizar su labor en el aula? Por esta razón, los objetivos que establecimos son:

1. Conocer desde la perspectiva del docente, cuál es el perfil del estudiante que llega a su aula y con qué aptitudes cuenta para lograr su desempeño en clase.
2. Identificar cómo se relacionan la familia y el contexto social con el alumno y qué condiciones le brindan para su desarrollo escolar.
3. Analizar los tres factores que intervienen en las condiciones de educabilidad para ver la relación que existe entre el docente, la escuela y el estudiante.

Asimismo, partimos de la hipótesis de que el docente de educación secundaria se enfrenta a condiciones cada vez menos favorables para desempeñar su labor en el aula y lograr buenos resultados educativos. El perfil, las aptitudes y actitudes de los estudiantes son cada vez más heterogéneas porque el rol que la familia ejercía en el proceso de socialización primaria se ha diluido, dejando un vacío a este respecto. Por otra parte, la escuela espera un estudiante que cuente con las mejores condiciones para su desarrollo educativo, sin embargo, cuando esto no ocurre, tampoco se generan las acciones para ello.

El concepto de condiciones de educabilidad puede ser entendido como la capacidad activada por cada persona, pero construida socialmente, para aprovechar las oportunidades y adquirir los elementos necesarios para alcanzar logros educativos de calidad (Navarro, 2004). Éste es un término relacional y complejo porque asume formas diversas según el tipo y las dinámicas de interacción que se establezcan entre los factores sociales, institucionales, familiares, pedagógicos y subjetivos de los diversos actores e instituciones involucrados en los procesos educativos (Castañeda Bernal, et al., 2004).

Las condiciones de educabilidad comprenden los elementos necesarios para que los estudiantes puedan asistir y participar exitosamente en la escuela, por ejemplo, que estén alimentados adecuadamente y tengan un buen estado de salud físico; también se interesa por que el medio sociofamiliar no represente un obstáculo en su proceso educativo, sino que les brinde los valores, normas y actitudes necesarias para poder relacionarse con otros y responder a las demandas escolares. Por otro lado, este concepto también apunta a lo que la escuela les debe brindar a los educandos, es decir, un contexto de aprendizaje y recursos adecuados, para que tengan éxito.

De este modo, para contestar nuestra pregunta de investigación y alcanzar nuestros objetivos, el trabajo se organizó de la siguiente manera:

El capítulo 1 se denomina: “Orígenes de las condiciones de educabilidad y la educabilidad en la discusión actual”. En él se expone de dónde viene esta discusión sobre lo que una persona necesita para ser educada, preocupación que ha estado presente en la educación pedagógica, en autores como Rousseau, Kant, Comenius, Pestalozzi, etcétera; aunque como concepto sea muy reciente.

Sin embargo, la noción de condiciones de educabilidad, como la entendemos actualmente, surge en los años noventa en el contexto de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en Jomtien, Tailandia. La Conferencia reorientó la discusión sobre los alcances de las políticas educativas y de desarrollo humano e impulsó la cobertura de la educación básica para todos. A partir de este momento, la pregunta principal giró en torno al lugar que ocupaba la educación básica y a sus alcances después de treinta años, pues se contaba aún con una población importante de niñas, niños y jóvenes que no tenían acceso a ella, o bien, quienes lograban ingresar no siempre recibían una educación de calidad. De este modo, surgieron diversos cuestionamientos sobre lo que se requería para cambiar esta situación y se construyó el concepto “condiciones de educabilidad”. Su impacto fue significativo no sólo en los sistemas, sino en las instituciones educativas, ya que marcó un antes y un después en la búsqueda de mejores circunstancias educativas.

El capítulo 2 consiste en el “Estado de la cuestión”. El objetivo fue revisar la producción académica desarrollada sobre este tema, así como analizar y comparar los diferentes enfoques y aportes. Para ello, se incluyeron libros, capítulos, artículos y ponencias, tanto a nivel nacional o como internacional, de disciplinas como sociología, pedagogía y psicología.

Se encontró que la mayor producción está en los artículos, seguidos de los libros y las investigaciones. Igualmente, la sociología es el campo donde más se ha abordado el tema y los países que mayor presencia tienen son Argentina, España y Colombia. En general, se observa que es un tema poco trabajado, a pesar del impulso que ha recibido por parte de los organismos internacionales, especialmente de la UNESCO. En nuestro país, la producción también es baja, por lo que se consideró un nicho a ser explorado en esta investigación.

El capítulo 3 presenta la ruta metodológica que se siguió para el desarrollo de la investigación, la cual consistió en un “Estudio de caso” intrínseco. De acuerdo con Stake (1999), se buscó conocer la particularidad y la complejidad del caso, el cual se llevó a cabo en una escuela secundaria del municipio de Ecatzingo, Estado de México. Este lugar se caracteriza porque casi la mitad de su población se encuentra en situación de pobreza, enfrenta diversas problemáticas sociales como la falta de empleo, la violencia y las adicciones. Específicamente, en lo educativo, en el momento de la investigación se estimaba que una quinta parte de su población no había concluido el nivel básico. Particularmente, la institución en donde se realizó también tiene muchas problemáticas, como la falta de recursos, el deterioro de sus instalaciones y el detrimento de su imagen ante la comunidad. En contraparte, es una escuela que tiene una planta docente estable, conserva una matrícula importante y, de alguna manera, ha implementado acciones para atender las condiciones de los estudiantes. Por todo esto, se consideró un caso para observar las condiciones de educabilidad.

El capítulo 4 es el “Análisis de los resultados” de esta investigación. La estrategia utilizada fue la entrevista semiestructurada que se aplicó a los docentes y se dividió en cuatro dimensiones: sociodemográfica, aptitudes académicas y personales del estudiante, la relación que tiene la escuela con el docente y el

estudiante, y el estudiante y su contexto sociofamiliar. Respecto a los principales resultados, los entrevistados piensan que las mayores carencias con la que llegan sus estudiantes es la falta de alimentación, de atención y de cariño por parte de los padres. Los docentes también creen que sus grupos son heterogéneos porque tienen alumnos de distintas edades, diferente nivel cognitivo y cada vez hay menos alumnos con valores. Finalmente, se presentan las “Conclusiones”, la “Bibliografía” y los “Anexos”.

CAPÍTULO 1
ORÍGENES DE LAS CONDICIONES DE
EDUCABILIDAD Y LA EDUCABILIDAD
EN LA DISCUSIÓN ACTUAL

1.1 El debate de los orígenes de las condiciones de educabilidad

La idea de las condiciones propicias para que una persona sea educada ha sido planteada por diversas disciplinas, así como por múltiples autores a lo largo del tiempo. De acuerdo con Toscano (2006), la filosofía de la educación ha caracterizado la naturaleza humana tomando en cuenta las condiciones naturales y sociales que construyen al hombre. Por su parte, la pedagogía se ha preocupado por las formas de transmisión del conocimiento y el aprendizaje. Mientras que la psicología estudia la capacidad individual para aprender y el desarrollo intelectual. Todos estos elementos mencionados forman parte de las condiciones de educabilidad.

Los primeros aportes a este respecto se pueden rastrear desde Jan Amos Comenio, Immanuel Kant y Jean-Jacques Rousseau, hasta Johann Heinrich Pestalozzi, Lev Vygotsky y Jean Piaget (Toscano, 2006). Aunque en su momento ninguno de estos autores habló propiamente de la “educabilidad”, tal como la entendemos actualmente, todos ellos reflexionaron sobre varios de sus componentes y sus aportes siguen vigentes.

En este apartado se aborda el debate que se ha dado sobre la noción de “educabilidad”. Empezamos con el período de la modernidad, pues a partir de ésta el hombre se convierte en objeto de estudio de las ciencias sociales y las humanidades al ocupar el centro del universo, generando interés sobre aquello que lo caracteriza (Toulmin, 1990).

Por ello, es importante comprender el ambiente de la modernidad, así como señalar las ideas que se gestaron a partir del debate histórico, político y filosófico (Toulmin, 1990). Algunos historiadores sitúan los inicios de este período en el Renacimiento y otros en la guerra de los Treinta Años. Sin embargo, independientemente de su origen, la modernidad en Europa marcó la historia de la humanidad desde el siglo XV: con la invención de la imprenta, el descubrimiento de América, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa, el Iluminismo alemán y la conformación de los Estados nacionales (Toulmin, 1990).

En la modernidad surgió el interés por la científicidad, por obtener la verdad a través de lo concreto y la comprobación. Dos de sus pilares fueron Descartes y Galileo Galilei, en cuyos planteamientos se basarían las nuevas generaciones de

filósofos y científicos. El primero creó el método científico y el segundo descubrió que la Tierra gira alrededor del Sol, lo que trajo como consecuencia que el hombre se volviera el centro del universo (Toulmin, 1990). También en este período la Iglesia se separó del Estado, lo que permitió el surgimiento de diversos pensadores. Por su parte, la Revolución Industrial trajo consigo la posibilidad de nuevas estructuras económicas, mientras que la invención de la imprenta logró que la escritura se consolidara como el medio principal de expresión y transmisión del conocimiento, lo que al mismo tiempo permitió que la información llegara a más personas.

Asimismo, la modernidad transformó los espacios físicos y sociales. Los intelectuales de la época se preocuparon por la formación del hombre y la teoría pasó a ser una herramienta efectiva para analizar el contexto y las características de la época (Toulmin, 1990).

De acuerdo con Toscano (2006), el concepto “educabilidad” tiene sus raíces en tres grandes disciplinas: la pedagogía, la filosofía y la psicología. Sus antecedentes los encontramos tanto en autores clásicos como Comenio, Rousseau y Kant, como en Vygotsky y Piaget. Lo que no significa que ellos lo hayan construido tal y como lo entendemos actualmente. Más bien, Toscano (2006) sostiene que los elementos que lo conforman, de alguna manera, habían estado presentes en los desarrollos de estos autores clásicos, como los temas del papel de la familia, la alimentación, la formación en valores y las buenas condiciones de estudio.

1.1.1 La naturaleza del hombre: Jean-Jacques Rousseau

El contexto en el que vivió Rousseau fue el del proceso de conformación de los Estados nacionales y el ocaso del Antiguo Régimen. Por lo que en esa época se debatía cómo educar al nuevo ciudadano. Jean-Jacques Rousseau, nacido en Ginebra, Suiza, en 1717, fue un filósofo y pedagogo representante de la ilustración y la modernidad. Como nos menciona Touraine (1994), Rousseau era crítico de su sociedad, pues consideraba que el caos y el desorden se habían impuesto en la organización social, por lo que era necesario retomar el orden y la armonía naturales. Ésta era la finalidad de la educación: formar a un ser natural, bueno y

racional capaz de lograr una sociabilidad con los demás; lo que, en gran medida, es el origen de su pensamiento pedagógico.

El planteamiento de Rousseau sobre cómo educar al hombre y lo que debía caracterizarlo lo encontramos en su libro *Emilio o la educación*. Parte de la idea de que Dios ha creado todo naturalmente perfecto, pero el hombre quien lo degenera todo con sus acciones: “[...] fuerza éste a una tierra para que dé las producciones de otra; a un árbol para que sustente frutos de tronco ajeno; mezcla y confunde los climas, los elementos y las estaciones” (Rousseau, 2000: 8).

Con ello, el autor manifiesta su malestar con las instituciones sociales e insiste en la importancia de la formación del hombre de acuerdo a su naturaleza (Rousseau, 2000). En este sentido, se contrapone a lo señalado por Kant, quien piensa que las personas tienen que empezar a educarse desde muy temprana edad, o, incluso, a lo que plantea Pestalozzi, respecto al creciente rol de la escuela en la socialización primaria de los niños y niñas.

En *Emilio*, el autor expone las características que debe tener su estudiante ideal que, en este caso, da nombre a su libro. En primer lugar, considera una pieza fundamental a la familia; pues sostiene que el hombre, a diferencia de otros animales, nace desprovisto de toda condición que le permita sobrevivir por sí solo, por lo que ésta es primordial para su desarrollo (Rousseau, 2000).

El rol del padre es muy importante, ya que es el proveedor del sustento, pero su deber no ha de limitarse a esto, pues también le corresponde la educación moral de su hijo. Por su parte, la madre tiene un lugar esencial en el desarrollo del hijo, porque es la que proporciona el primer alimento al bebé, tanto en la gestación como después del nacimiento, lo que permitirá su formación sana como estudiante (Rousseau, 2000). De esta forma, encontramos dos de los rasgos de las “condiciones de educabilidad” del concepto actual, a saber: el cuidado que le debe a los hijos en la dimensión moral y la importancia de una alimentación adecuada para su desarrollo cognitivo.

Los trabajos de López y Tedesco (2002) y de Bonal y Tarabini (2013) destacan la importancia que tiene el núcleo familiar en el crecimiento personal y educativo de las y los niños. La atención, el afecto, el capital cultural, el control del

tiempo de ocio, el aprendizaje de socialización a través de reglas y valores que brinda la familia son las condiciones con las que la persona podrá lograr el éxito educativo. Respecto a la importancia de la alimentación, Bello (2002) nos dice que es clave para que cualquier individuo pueda desarrollarse.

Otro aspecto que destaca de la propuesta de Rousseau es la relevancia que le da al proceso de socialización de su estudiante ideal. Entiende que para que esto se logre de una manera más natural, debe evitarse enseñarle la virtud de mandar al otro: “Conviene acostumbrarle desde muy temprano a no mandar ni a los hombres, porque no es su amo, ni a las cosas, porque no le oyen” (Rousseau, 2000: 54). Para el autor, la noción de “socialización” está enmarcada en el cambio histórico que va de la monarquía a la conformación del Estado-nación; considera que, en el contexto de ese nuevo tipo de sociedad naciente, el sujeto debe lograr una convivencia más sana, evitando desear o poseer a la fuerza. La base de ello es la enseñanza moral que se ha de proporcionar a la persona para que pueda distinguir entre lo bueno y lo malo; entendimiento no puede ser dado sin la razón, ya que ésta le permite hacerse consciente de sus actos (Rousseau, 2000).

Para terminar este apartado, nos parece importante retomar de Rousseau la idea de la educación natural del hombre, pues es un rasgo distintivo de su propuesta pedagógica. Para él, antes que la razón está el desarrollo natural físico e intuitivo del estudiante: “Hombres, sed humanos, tal es vuestro primer deber; sedlo con todos los estados, con todas las edades, con todo cuanto es propio del hombre” (Rousseau, 2000: 54).

Dado que en las condiciones de educabilidad actual, el desarrollo individual físico y cognitivo es importante, se debe de tener una alimentación adecuada y condiciones sociales que permitan el desarrollo pleno de las personas a lo largo de su vida; lo que podría pensarse como el aspecto más natural de la educabilidad. Sin embargo, la institución escolar se ha extendido a tal punto que entiende que desde la edad preescolar se les debe formar a los estudiantes en normas y valores para tener mejores posibilidades de desarrollo personal. Esta idea contrasta con la de Rousseau, que creía que primero debe desarrollarse la parte biológica natural y después formar al hombre en lo moral. De modo que el papel actual de la institución

escolar se acerca un poco más al pensamiento de Kant, mismo que a continuación abordamos.

1.1.2 La razón en la filosofía educativa: Immanuel Kant

Immanuel Kant es un filósofo de la modernidad, algunas de las ideas que lo influyeron provienen de Hume, Descartes y Rousseau. Nacido el 22 de abril de 1724 en Königsberg, Prusia, dedicó su vida al estudio, es asimismo representante de la Ilustración y del Idealismo alemán. Su contexto social —como el de Rousseau— estuvo marcado por la transformación del orden social, esto es, por la instauración de los Estados nacionales, el debilitamiento de la monarquía y los conflictos bélicos de años precedentes.

Con respecto a la educación, la obra de Kant parte de la idea de que el hombre es la única criatura que necesita ser educada y que la formación y el desarrollo dependerán de lo que él haga con ello (Kant, 2003). Entiende que la educación ha de contar con los cuidados, la manutención y la disciplina necesarios para la formación del sujeto. Por eso le da un peso preponderante a la familia, pues es la que en primera instancia debe encargarse de formar y dar sustento a los hijos, así como de la disciplina, que finalmente les permitirá educarse (Kant, 2003).

Tanto Rousseau como Kant coincidieron en que el papel de la familia es insustituible. Sin embargo, el segundo entiende que la familia tiene que formar al estudiante desde temprana edad en normas y valores, y no dejar su desarrollo sólo al crecimiento de su propia naturalidad. Es importante señalar que, actualmente, algunos investigadores que ocupan el concepto de condiciones de educabilidad le siguen dando un peso fundamental a la dinámica familiar; no obstante, como lo menciona López (2007), al menos en las sociedades latinoamericanas, el papel socializador de la familia se ha visto diluido debido a las dinámicas laborales del capitalismo y a que tienen una composición cada vez más heterogénea.

Otro elemento significativo del pensamiento de Kant es que considera que la educación sirve para controlar el instinto animal del hombre (2003). Es necesario que la humanidad deje de lado la barbarie y todo lo que la corrompe, si quiere tener un mejor destino. “La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad” (Kant, 2003: 1). El medio para

combatir la barbarie son las normas y las leyes a las que el hombre debe someterse para poder tener unión, por ello, es importante que los niños sean llevados a la escuela para que aprendan a mantenerse tranquilos y conozcan el orden (Kant, 2003). Otra de las diferencias con Rousseau es que la razón tiene que ver con el control, la tranquilidad y la disciplina que debe de enseñarse desde temprana edad; mientras que para el autor de *Emilio*, la razón está en la libertad de los estudiantes.

El concepto de condiciones de educabilidad plantea que para la escuela y los docentes la disciplina es una de las características del estudiante. Para Bonal y Tarabini (2013), uno de los factores que incide en las probabilidades de que los estudiantes concluyan sus estudios es su capacidad para adaptarse a su medio escolar. Por su parte, Baquero (2000), Navarro (2004) y Toscano (2006) sostienen que la escuela espera un tipo de estudiante que tenga una socialización primaria — por parte de la familia— que le brinde normas y valores de comportamiento. Cuando esto no es así, comúnmente, las escuelas no tienen una respuesta ante esta situación, lo que provoca la estigmatización o la deserción escolar, responsabilizando del fracaso sólo al estudiante. En esta investigación consideramos que la institución escolar puede ser vista desde el planteamiento de Kant con respecto a la razón, es decir, en ella nos enseñan el orden y el control, aunque en un contexto donde el estado es diluido por el mercado económico; lo que genera nuevos retos que las escuelas afrontan sin tener una idea clara.

Finalmente, Kant (2003) señala que las tareas de la educación deben dividirse en cuatro momentos: en la disciplina, la cultura, la civilidad y la moralidad. Respecto a la primera, sostiene que su objetivo es impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual como en el hombre social; es decir, a través de la educación se debe controlar el instinto, brindando normas y valores al sujeto. Sobre la segunda, plantea que la instrucción y la enseñanza son herramientas fundamentales para transmitir la lectura, la escritura o la música, así como las habilidades y facultades para lograr los fines propuestos por la sociedad (Kant, 2003). Cómo lo señalan otros autores (Bonal y Tarabini, 2013; López, 2007 y Vygotsky, 2009), la familia y el contexto social donde la persona se desarrolle tendrá una enorme influencia en su educación. Especialmente, la familia a través

de sus capitales, ya sean cultural, social, político o económico, dotará al estudiante de elementos que le permitirán avanzar en su educación.

Por su parte, la civilidad nos habla de la necesidad de que el hombre sea prudente y se adapte a la sociedad humana. Las buenas maneras, la amabilidad y la sensatez son elementos para lograr dicho fin (Kant, 2003). Aquí, en gran medida, vemos la preocupación de Kant por la socialización como un elemento básico en la educación, aunque él no trabaje el proceso de socialización como tal.

Por último, sobre la moralización, nuestro autor nos dice que el hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio que le permita escoger únicamente lo bueno (Kant, 2003). Estos buenos fines son entendidos como aquellos que hacen bien a la persona que los ejerce y a su entorno. Otro de los elementos de las condiciones de educabilidad es la responsabilidad individual que tiene cada persona, sin dejar de lado su relación con las instituciones sociales. Esta individualidad se refiere a la formación de ciudadanos con normas y valores para el bien de la sociedad; y la educación es primordial para formarlos (Tedesco y López, 2002).

1.1.3 La instrucción del espíritu educativo: Jan Amos Comenius

Jan Amos Comenius nació el 28 de marzo de 1592 en Ámsterdam, fue teólogo, filósofo y pedagogo. Su contexto estuvo marcado por la Guerra de los Treinta Años, misma que tuvo una importante influencia en su obra; los constantes conflictos bélicos y la necesidad de migrar a otros lugares despertaron en el autor la idea de instruir al hombre para el bien.

Una parte importante de su formación fue en la comunidad de los “Hermanos Moravos”, donde aprendió el sentido de la religiosidad, la dignidad del trabajo y la colaboración, que serían la base de su doctrina. Comenius buscó combatir la precariedad en las escuelas, creando una pedagogía que permitiera la accesibilidad para todos (Rebecq, 1957). Debido a la persecución religiosa durante la Guerra de los Treinta Años tuvo que migrar constantemente, hasta que llegó a Lesznov en Polonia. Ahí, el gobierno le dio la oportunidad de dirigir el gimnasio de la ciudad, donde desarrolló algunas de sus obras más importantes, como la *Didáctica Magna*, *El laberinto del mundo* y *La escuela del regazo maternal* (Rebecq, 1957).

De modo que Comenius pensaba que el hombre era perfectible y que una buena educación podía contribuir a su desarrollo; consideraba importante el inicio de la educación a temprana edad, porque es una etapa de la vida que puede ser moldeada y enriquecida para lograr el desarrollo psíquico y físico de la persona (Comenius, 1986). La idea de brindar una buena educación a temprana edad sigue vigente, para López (2007), una educación preescolar adecuada sienta las bases para que el niño pueda desarrollarse en el siguiente nivel educativo.

Otra idea importante es el empleo del lenguaje; el pedagogo holandés sostenía que había que enseñar al alumno a usar las palabras y lo que asocia con ellas, haciéndolo razonar sobre su contenido. Igualmente que los estudiantes pudieran expresar todo lo que veían por medio de palabras (Comenius, 1986). La idea del lenguaje como forma de aprendizaje es algo que distingue a nuestro autor, ya que en su época esto era totalmente novedoso. Actualmente, instituciones como la UNESCO consideran que una persona debe tener como conocimientos mínimos el idioma materno y la habilidad matemática.

Asimismo, según Comenius (1986), antes de ser educado en reglas, normas o la razón, el alumno debía cultivar su espíritu a través de la cultura y hacerlo receptivo al mundo donde se desarrolla, una idea retomada después por Rousseau. Para lograrlo, el papel del maestro era fundamental: pues aquel que gritaba y era impaciente no era capaz de lograr un ambiente de aprendizaje. Era indispensable que éste fuera comprensible, que el profesor supiera aprovechar el potencial del estudiante para crear contextos amables de aprendizaje.

Para finalizar, es importante destacar que, a pesar de que vivió en el siglo XV, Comenius tuvo ideas que aún son vigentes. Quería que sus estudiantes no creyeran en nada sin antes pensarlo o reflexionarlo; la educación no tenía como fin sólo el conocimiento sino también el desarrollo de la personalidad, la formación de criterio y la sensibilización con su entorno. También apostaba por la enseñanza de la escuela universal, es decir, en la escuela había que enseñar todo a todos (Comenius, 1986).

De esta manera, en el concepto de condiciones de educabilidad actual, la preocupación por lo que el alumno aprende es vigente, pues no sólo es dar

contenidos, sino que éstos sean pertinentes para su vida y aprendidos con calidad. Terigi (2009) entiende que una de las condiciones de la ineducabilidad es que los estudiantes aprendan, pero lo hagan de manera deficiente o con un nivel muy bajo, lo que puede provocar que al paso del tiempo el estudiante deserte o no tenga las condiciones para seguir estudiando, o, incluso, que lo recibido en la escuela no sea relevante en su vida cotidiana.

1.1.4 Los centros escolares y la educación: Johann Heinrich Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi es reconocido por su influencia en la conformación de la escuela del siglo XVIII y XIX. Nació el 12 de enero de 1749 en Zúrich, Suiza, y su vida, igualmente, se desarrolla en el contexto de la modernidad. Como Rousseau y Kant, estaba preocupado por la formación del hombre a través de la educación. Su camino en la pedagogía empezó en la empresa textil familiar, donde daba clases a los niños pobres de la localidad a cambio de trabajo; más tarde, la empresa fracasó, por lo que tuvo que migrar dedicándose a la elaboración de sus escritos y a la docencia. El interés despertado en Pestalozzi por el trabajo de Rousseau se vio reflejado en su propio hijo, a quien trató de educar de acuerdo con el libro *Emilio o la educación* (Soëtard, 1994).

En 1799, al estallar la guerra en Suiza, se dedicó a dar clases a los niños que quedaron huérfanos, por lo que se interesó profesionalmente en la pedagogía de su época. A partir ese momento trabajó formalmente como docente en la educación pública y en un internado privado, época en la que escribió *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Posteriormente, trabajó en diferentes instituciones aprendiendo y poniendo en práctica su propio método.

El autor le da un lugar preponderante a la familia, pues considera que los padres son los primeros responsables de educar a los hijos, idea que comparte con Kant (2003) y Rousseau (2000). Uno de sus principales aportes es su planteamiento sobre los centros educativos, ya que consideraba que, debido a la complejidad de la vida social, el tiempo del que disponían los padres no era suficiente para educar a los estudiantes y lograr su desarrollo, de manera que la escuela debía tomar esta tarea con toda seriedad (Pestalozzi. 1889).

El papel de la institución escolar es clave para la educabilidad. De esta manera, Tedesco y López (2002) mencionan que la familia, la escuela y el Estado tenían un acuerdo y un papel definido: la primera daba la socialización primaria, la segunda se encargaba de la formación académica y el tercero tenía que ocuparse de las condiciones sociales. No obstante, en las sociedades de América Latina este acuerdo es cada vez menos claro, por lo que la responsabilidad que tenía la familia de la socialización de los hijos parece hoy recaer en la escuela.

Pestalozzi (1989) entendía que la educación no sólo era un medio para lograr la instrucción del hombre, sino que también constituía el espacio que permite a la sociedad formar hombres buenos, idea cercana a la de Kant (2003) con respecto a la moralidad y la civilidad. Según el autor, que las personas sean malas, se vuelvan violentas o cometan algún tipo de daño a otros se debe a que, seguramente, les cerraron las puertas a la educación (Pestalozzi, 1989). De manera que detrás de este planteamiento hay una noción de formación ciudadana, en el sentido amplio del término; es decir, personas que no sólo tengan conocimientos, sino que se comporten bien y procuren el bienestar social.

Asimismo, Pestalozzi (1989) sostenía que el espíritu natural de las personas debía de formarse a través de la educación y alcanzar el desarrollo. El objetivo era que todas las personas tuvieran la posibilidad de acceder a la educación y generar un cambio en sus vidas: “[...] el medio tiene ya un gran número de habitantes; pero no tiene escaleras que les permitan subir, como hombres, al piso superior” (Pestalozzi, 1989: 91). Preocupación que el autor comparte con el concepto de condiciones de educabilidad actual, y muestra la importancia de conocer en qué condiciones aprenden las personas, a qué grado tiene acceso y de qué forma obtienen el conocimiento (Terigi, 2009).

Para terminar este apartado, cabe mencionar que el método pedagógico de Pestalozzi es otro de sus aportes significativos a la pedagogía, basado en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el razonamiento matemático como componentes del desarrollo del estudiante (Pestalozzi, 1989). Planteamiento que sigue vigente en las organizaciones internacionales enfocadas a la educación, por ejemplo, en la Declaración de Jomtien (1990) se señalan al razonamiento

matemático y el conocimiento del lenguaje a través de la escritura y la lectura como los aprendizajes mínimos que cualquier persona debe tener.

1.1.5 El desarrollo cognitivo del niño: Piaget

Jean William Fritz Piaget es reconocido como uno de los psicólogos infantiles más importantes del siglo XX. Nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchatel, Suiza, fue epistemólogo, psicólogo y biólogo. Sus estudios de la psicología infantil tuvieron gran impacto. Anteriormente, estaba generalizada la idea de que los niños eran organismos plasmados y moldeados por el ambiente; sin embargo, Piaget demostró que ellos actúan como pequeños investigadores tratando de interpretar el mundo, que entienden desde su propia lógica y conocimiento (Pozo, 2008).

De este autor retomaremos su teoría del desarrollo cognitivo, la cual consta de cuatro etapas: la sensomotora, la preoperacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales; las cuales no son etapas aisladas, sino que están relacionadas entre sí y cada una tiene cierto nivel de complejidad. El biólogo suizo entiende que el desarrollo cognitivo no sólo depende de cambios cualitativos o de las habilidades, sino que depende, en realidad, de la transformación radical en la organización del conocimiento (Piaget, 2001).

La etapa sensomotora va de los cero hasta los dos años y se caracteriza por ser el momento en el que el bebé interactúa con el mundo a través de los sentidos y la acción, lo que le permite crear representaciones de la realidad. Los niños desarrollan la conducta intencional o conducida a metas, comprenden que los objetos tienen una permanencia independiente de él; en ésta se desarrollan la imitación y el juego (Piaget, 2001). La etapa preoperacional va de los dos años hasta los siete, el niño muestra una mayor habilidad para emplear símbolos con los cuales representa cosas reales de su entorno, se pueden comunicar y contar, pero no hacer operaciones lógicas (Piaget, 2001). Esto es importante para nuestra investigación, porque uno de los elementos de las condiciones de educabilidad es el desarrollo individual de la persona.

Por su parte, Bello (2002) plantea que una condición para que las personas puedan ser educadas y logren un aprendizaje significativo es tener desde la gestación y su nacimiento una buena alimentación, además de contar con las

condiciones sociales mínimas para vivir. Ello les permitirá tener una vida saludable para desarrollar sus capacidades cognitivas y, posteriormente, poder insertarse en la educación. También menciona que a lo largo de la vida escolar muchos alumnos, especialmente los de las clases sociales desfavorecidas, asisten a la escuela sin alimentarse previamente, lo que afecta claramente en su rendimiento.

Continuando con la teoría de Piaget (2001), la tercera etapa es la de las operaciones concretas, que va de los siete hasta los 11 años y se caracteriza por empezar a hacer operaciones mentales y a utilizar la lógica para reflexionar sobre los hechos o el ambiente que rodea al niño, su pensamiento se vuelve más flexible. Finalmente, la etapa de las operaciones formales va de los 11 años en adelante y se caracteriza porque el niño logra construir un sistema coherente de lógica formal, cuenta con diferentes herramientas cognitivas que le permiten solucionar problemas y se desarrolla el pensamiento abstracto (Piaget, 2001).

El adecuado desarrollo cognitivo de la persona es una parte importante de las condiciones de educabilidad, para así contar con las capacidades biológico-mentales necesarias que le permitan insertarse en la educación. Como ya se ha mencionado, las organizaciones internacionales establecen como conocimiento mínimo que las personas puedan leer, escribir y usar las matemáticas, y sin un buen desarrollo cognitivo esto se dificulta (UNESCO, 1990; 1994). El proceso cognitivo del niño durante estas cuatro etapas atraviesa el preescolar, la primaria y la secundaria; es decir, la educación básica.

1.1.6 El desarrollo cognitivo individual en la sociedad: Lev S. Vygotsky

Lev Semiónovich Vygotsky fue un destacado representante de la psicología rusa. Nació el 17 de noviembre de 1896 en Orsha, entonces perteneciente al imperio ruso. En su teoría manifiesta la relación que tiene el individuo con la sociedad, que no es posible conocer el desarrollo de un niño si no se conoce la cultura donde creció (Vygotsky, 2009). Sostiene que los pensamientos de los individuos no son innatos, sino que sus orígenes se remiten a las instituciones culturales y a las actividades sociales con las que se relacionan. De este modo, el niño aprende a desarrollar su pensamiento por medio de las actividades que realiza cotidianamente, tomando como herramientas el lenguaje, los números, la música

tanto como el arte. El desarrollo cognoscitivo del pensamiento se lleva a cabo a medida que se internalizan los resultados de las diversas interacciones que cada sujeto entabla con los otros y con su medio (Vygotsky, 2009).

En el apartado anterior se dijo que para la construcción de condiciones de educabilidad es importante el desarrollo individual de las personas, pero cabe señalar que éste no se da de forma aislada, sino que está inserto en un ambiente social. El crecimiento de las personas está determinando también por la familia y el contexto en el que se desenvuelven (Baquero, 2000; Toscano, 2005).

A diferencia de Piaget, la teoría cognitiva de Vygotsky no se construye de forma individual, sino a través de la interacción de las personas. Según el autor ruso, la interacción social entre compañeros o adultos más formados constituirá un medio para el desarrollo intelectual (Vygotsky, 2009). De este modo, expone que los niños nacen con habilidades elementales, como la percepción, la atención y la memoria; pero gracias a la interacción que tienen con su entorno, las habilidades se transformaban en funciones mentales superiores. Lo anterior se acerca a la postura de Baquero sobre las condiciones de educabilidad, cuando señala que: “Los procesos psicológicos superiores son específicamente humanos, en tanto histórica y socialmente constituidos” (Baquero, 1997: 3).

Otros temas retomados de la teoría de Vygotsky (2009) son sus cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas del pensamiento y el lenguaje. Respecto a las funciones mentales, nos dice que se componen de las funciones inferiores y las superiores: las primeras son aquellas con las que nacemos, las naturales y están determinadas genéticamente; mientras que las segundas se adquieren y desarrollan a través de la interacción social, es decir, son funciones mediadas por la cultura (Vygotsky, 2009).

De las habilidades psicológicas, Vygotsky (2009) nos dice que se desprenden de las funciones mentales superiores y aparecen en dos momentos, el primero en el ámbito social y el segundo en el ámbito individual; es decir, el proceso cognitivo del niño aparece primero en la interacción con los otros y después lo reproduce consigo mismo. Así, la zona del desarrollo próximo se puede entender como la

capacidad del niño aún no desarrollada, que puede ser potenciada por el entorno donde se forma (Vygotsky, 2009). Nuevamente, este planteamiento coincide con el de las condiciones de educabilidad, en las que el contexto sociofamiliar es fundamental y apoya al desarrollo individual. Como lo abordan algunos especialistas en este tema (Baquero, 2000; Bonal y Tarabini, 2013; López y Tedesco, 2002), el ambiente donde el estudiante crece tiene una gran influencia en su desarrollo, por ello la violencia, la carencia o las pocas condiciones sociales pueden generar condiciones de ineducabilidad.

Vygotsky (2009) nos dice que las herramientas del pensamiento son los esquemas, los símbolos o los números, que sirven para interpretar el mundo. Igualmente, el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognitivo del niño, proporciona un medio para expresar ideas, pensamientos, categorías y conceptos que pueden estar atravesados por el tiempo (Vygotsky, 2009). En investigaciones actuales, como la de Brunner y Ganga (2017), el lenguaje es todavía un referente con respecto al nivel educativo de las personas. Los autores destacan que las familias con un manejo amplio del lenguaje se siguen localizando en las clases altas de la sociedad, mientras que la clase media y baja no aportan culturalmente lo suficiente a sus estudiantes a través del manejo del lenguaje.

Si bien, la escuela espera un cierto tipo de alumno, cuando éste no tiene las condiciones básicas como leer o escribir, comprender lo que lee, saber expresar sus ideas, entre otras, la institución escolar y los docentes se enfrentan a circunstancias en las que el estudiante puede desertar o no ser aceptado en la institución (Baquero, 2000). La educabilidad considera que es importante que las personas, individualmente, logren un desarrollo cognitivo que les permita crecer, pero esto sólo puede lograrse con las condiciones sociofamiliares adecuadas.

1.2 La educabilidad en la discusión actual

En 1990 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en

Jomtien, Tailandia.² Este evento marcó un cambio en la discusión sobre los alcances de las políticas educativas y de desarrollo humano, e impulsó la cobertura de la educación básica para todos. Las naciones participantes ratificaron su compromiso con la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el sentido de que toda persona tiene derecho a la educación, aunque, al mismo tiempo, reconocieron que pese a los esfuerzos realizados por los países de todo el mundo, persistían el analfabetismo, el analfabetismo funcional, la falta de capacidades respecto a la tecnología, el limitado acceso a la educación primaria, así como altas tasas de la población que no lograba terminar la educación básica (UNESCO, 1990).

Para hacer frente a dichos problemas, se acordó ratificar la educación como un derecho fundamental para todos, reconociendo que ésta podía contribuir a lograr un mundo más seguro. Igualmente, la Conferencia buscó concientizar sobre la importancia de la educación como condición indispensable para el desarrollo de las personas y la formación de ciudadanos.

En la Declaración Mundial (UNESCO, 1990), emanada de esta Conferencia, se estableció una serie de objetivos y pautas de acción para atacar los problemas que enfrentaban los sistemas educativos. Específicamente, el artículo 6º señalaba que:

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. La educación de los niños y la de sus padres u otras personas encargadas de ellos se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante (UNESCO, 1990: 12).

Este artículo destaca la importancia de que las personas cuenten con las condiciones físicas y sociales para llevar a cabo sus procesos educativos, porque

² La Conferencia reunió en Jomtien a 1 500 participantes. Se contaron entre ellos a los delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales y especialistas de la educación, y de otros sectores importantes; además de los funcionarios y especialistas que participaron en calidad de representantes de 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales.

de ello depende el aprovechamiento de su aprendizaje. Además, menciona que es significativo el apoyo mutuo entre los estudiantes, los padres y los actores sociales de la educación para lograr beneficios para todos. Los elementos anteriores se retoman, de diversas maneras, en las discusiones que posteriormente se desarrollarían sobre el concepto “educabilidad”.

Asimismo, se recuperan de la Conferencia los elementos indispensables que todo ser humano debe tener para lograr su educación básica, por ejemplo, que las personas cuenten con las condiciones para aprender a leer, escribir, hacer operaciones matemáticas, en principio; así como aprender los valores, teorías y prácticas que les permitan desarrollarse como seres humanos a lo largo de su vida (UNESCO, 1990).

Para que todos tengamos dichas condiciones es necesario que la sociedad y los gobiernos trabajen para el beneficio de todos los educandos, desarrollando los valores éticos y morales a favor de la justicia social y del reconocimiento a la heterogeneidad. Igualmente, la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) propone la universalización del acceso a la educación con base en la equidad, lo que permite un piso parejo para todos los alumnos. Insiste en la importancia de un aprendizaje real y de calidad para que las personas se puedan desarrollar en la vida con raciocinio, aptitudes y valores, y propone la necesidad de innovar y ampliar las formas de educación para lograr mejores resultados.

Esta Declaración permite preguntar en qué situación se encuentra la educación básica después de 30 años, así como su calidad y qué pasa con los alumnos que aún no tienen acceso a ella; además de si es prioridad que los estudiantes tengan las condiciones necesarias para desempeñarse adecuadamente. Su impacto fue muy significativo no sólo en los sistemas, sino en las instituciones escolares, ya que marcó un antes y un después en la búsqueda de mejorar las condiciones educativas.

La gran contribución de la Declaración de Jomtien (1990) fue hacer visibles y cuestionar las condiciones faltantes y que eran necesarias para que todas las personas pudieran lograr una educación exitosa que les permitiera desarrollarse a

lo largo de su vida. Para ello, se tenían que analizar las condiciones individuales, sociales y educativas de las que disponían las personas.

Cuatro años después se celebró la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, y de ella surgió la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994),³ que tuvo como objetivo ratificar el derecho a la educación, orientando las políticas públicas hacia todos los niños, sobre todo a los que tenían necesidades educativas especiales. El reto de esta Declaración era que los países tomaran acciones reales para ampliar la cobertura educativa, especialmente, hacia los más vulnerables y los más necesitados, reconociendo que todas las personas son educables.

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (UNESCO, 1994: 6).

Las necesidades educativas mencionadas en esta Conferencia tuvieron un impacto en la forma de entender la educación. El principio de “educación para todos”, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), tomó en cuenta a los grupos vulnerables de la sociedad con alguna discapacidad, a las personas de alguna etnia que han sufrido racismo, a las mujeres, a los niños, niñas y jóvenes que trabajan o que sufren maltrato, a aquellos cuyos países están en guerra y, en general, a la población en desventaja social. En el pasado, estos sectores de la población eran considerados como no educables; por esta razón, la Declaración insiste en que todas las personas son educables si se les brindan los medios y condiciones apropiadas. De modo que ésta ha sido una idea fundamental para la

³ Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora.

noción de condiciones de educabilidad, es decir, que todos los estudiantes tienen la posibilidad de aprender y formarse y que no se les debe etiquetar de antemano.

Además, se señalaba que para tener una educación que incluyera a todos, los espacios físicos tenían que estar acondicionados y ser accesibles, los currículos debían flexibilizarse, los métodos y estrategias de enseñanza tenían que centrarse en los estudiantes, y que las formas de evaluación reconocieran las diferentes capacidades de los educandos (UNESCO, 1994). Es decir, que la escuela como institución se construya desde el alumno y no, como tradicionalmente se había planteado, que éste se adaptara a la escuela. También se proponía que los agentes educativos debían desarrollar los valores y la disposición para trabajar desde un enfoque de equidad, y que los profesores contaran con las condiciones para impulsar los aprendizajes de los estudiantes.

La importancia de la Declaración de Salamanca (1994) para las condiciones de educabilidad es entender que todas las personas, independientemente de sus condiciones físicas o contextuales, son educables, y que es responsabilidad de la sociedad en su conjunto lograr las bases para que todas alcancen el desarrollo pleno en su vida educativa.

Posteriormente, en el año 2000, se celebró el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, Senegal. En el Marco de Acción de este Foro, se destacó lo que había sucedido a 10 años de la declaración de Jomtien, a través de una evaluación de los logros, fracasos y situaciones que vivía la educación en ese momento. Dicha evaluación mostró que, aunque ya existían algunos esfuerzos para alcanzar la meta de educación para todos, una gran proporción de la población mundial todavía no asistía a la escuela, era analfabeta o tenía bajo nivel educativo (UNESCO, 2000a).

La perspectiva de Jomtien sigue siendo pertinente y eficaz. En efecto, facilita una visión amplia y general de la educación y su papel determinante para preparar a los individuos y transformar la sociedad. Por desgracia, la realidad dista mucho de esa visión: se sigue negando a millones de personas el derecho a la educación y las oportunidades que ésta brinda de una vida más segura, más sana, más productiva y satisfactoria (UNESCO, 2000: 12).

Ese mismo año, en Nueva York, Estados Unidos, se llevó a cabo la Declaración del Milenio (ODM) (UNESCO, 2000), la cual buscaba a nivel mundial reafirmar la responsabilidad de todos los gobiernos para trabajar juntos hacia el milenio que estaba por iniciar, fortaleciendo la paz, el desarrollo, erradicando la pobreza, cuidando el medio ambiente, protegiendo a los grupos vulnerables, la democracia, el respeto a los Derechos Humanos y la búsqueda de la democracia.

Por su parte, la Declaración de la Agenda de 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (UNESCO, 2015), retomó la importancia de las Declaraciones Mundiales pasadas como Jomtien (1990) y la Declaración del Milenio (2000), para hacer un análisis de lo que se había logrado y lo que faltaba por hacer, fijando como meta los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que tendrían que cumplirse en el año 2030. El Objetivo 4, que se refiere a la educación, propone: [...] se debe garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2015). Asimismo, se compromete a promover el aprendizaje de calidad a lo largo de la vida de todas las personas, en todos los contextos y niveles educativos. Esto mediante un mayor acceso a las condiciones de igualdad en la enseñanza, buscando que las personas logren una carrera profesional con calidad garantizada en cada nivel educativo (UNESCO, 2015).

Los ODS para el año 2030 tienen la intención de alcanzar la meta que tenían los ODM; ya que pese a los esfuerzos de las diferentes organizaciones internacionales, los gobiernos nacionales, las organizaciones del sector civil y el privado, no se logró lo establecido para 2015 respecto a la educación, dado que todavía hay personas en el mundo que no reciben educación, otras están en riesgo de dejar la escuela y otras más no reciben educación de calidad.

Las metas del ODS 4 expresan un compromiso global para que todos los países garanticen el derecho a la educación de calidad para todos a lo largo de la vida. Esto incluye el compromiso de garantizar tanto el acceso a una educación preprimaria, primaria y secundaria de calidad para todos, como la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación y formación postsecundaria

efectiva y de calidad. Una preocupación central de todos los objetivos es garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a un aprendizaje efectivo y relevante (UNESCO, 2016: 16).

Todas estas Declaraciones internacionales sobre educación han tenido como objetivo común ampliar las oportunidades educativas y lograr la calidad en la enseñanza y los aprendizajes para todas las personas, independientemente de su origen o contexto social, género, capacidad, orientación política o religiosa, etnia o condición económica. Sin embargo, cuando se lee alguna de estas declaraciones, encontramos que, pese a las políticas y programas implementados, existen los mismos problemas educativos que ya se denunciaban hace 30 años en Jomtien: analfabetismo, deserción, problemas de aprendizaje y falta de atención a la población vulnerable. Por lo que es importante analizar el problema educativo desde las condiciones de educabilidad, dado que éstas centran su atención en aquello que necesitan las persona para aprender, participar y, en general, ser educadas.

Las Declaraciones Internacionales sobre la educación destacan tres dimensiones indispensables para lograr el desarrollo educativo y para la vida. La primera es la dimensión individual, relacionada con la alimentación desde el vientre materno, la alimentación a lo largo de la vida, poseer las condiciones físicas y materiales para lograr un crecimiento sano que favorezca el desarrollo cognitivo; así como ser responsables, tener criterio respecto a las decisiones y ser buenos ciudadanos. La segunda dimensión es tener el entorno familiar adecuado que brinde a los individuos afecto, atención, valores y las bases para que se puedan incorporar a la vida social. La tercera es la del ámbito escolar, que busca que la comunidad escolar en su conjunto implemente las medidas y cambios necesarios para atender a estudiantes que llegan con perfiles y necesidades cada vez más diversos.

1.2.1 Elementos del concepto de educabilidad

Las condiciones de educabilidad se entienden como las capacidades activadas por cada persona, pero construidas socialmente, para aprovechar las oportunidades y adquirir los elementos necesarios que le permitan el éxito educativo (Navarro, 2004). Éste es un concepto relacional y complejo porque asume formas

diversas según el tipo y las dinámicas de interacción que se establecen entre los factores sociales, institucionales, familiares, pedagógicos y subjetivos de los diversos actores e instituciones involucrados en los procesos educativos (Castañeda, Convers y Galeano, 2004).

Las condiciones de educabilidad son los elementos necesarios para que los estudiantes ingresen, aprendan y participen exitosamente en la vida escolar. La educabilidad comprende tres dimensiones fundamentales: la individual, que las niñas y niños estén alimentados y tengan un buen estado de salud; la familiar y social, que implica que se desarrollen en un medio sociofamiliar que favorezca el desarrollo educativo y que les haya brindado en su primera socialización los valores, afectos y actitudes necesarios para interactuar con los demás; y, la escolar, que implica que las instituciones cuenten con los recursos materiales y humanos, así como con las condiciones necesarias que contribuyan al éxito educativo de los estudiantes.

Algunos autores como Ana Toscano (2006), Ricardo Baquero (2000), y Bonal y Tarabini (2013) han realizado investigaciones sobre las trayectorias educativas de los estudiantes, preguntándose la relación que existe entre las condiciones de educabilidad y el fracaso escolar. Además, esta problemática ha sido desarrollada en América Latina, fundamentalmente, por Tedesco (2002), López (2005), Navarro (2004), Bello (2002) y Castañeda (2004).

Para este trabajo retomamos los planteamientos de Toscano, y Bonal y Tarabini, quienes abordan el tema en escuelas de educación básica; particularmente, nos son útiles porque se acercan a contextos altamente vulnerables, similares a los que podemos encontrar en México; y, de los autores antes señalados, son los que más hacen investigación a nivel empírico. De Bonal y Tarabini nos interesa recuperar, principalmente, los escenarios de educabilidad e ineducabilidad, porque nos permiten entender la forma en la que estos tres factores fundamentales —la familia y el contexto, el estudiante o individuo y la escuela— se articulan para favorecer u obstaculizar las oportunidades educativas de los estudiantes. De tal manera que las condiciones de educabilidad plantean que no podemos establecer una relación causal o determinista entre ciertos factores de

riesgo y el éxito o fracaso, sino que todos estos elementos se conjugan de forma diversa en los individuos y marcan condiciones de posibilidad. Porque, evidentemente, alguien que tenga mejores condiciones de vida y estudio, por lo general tendrá un mayor logro educativo; mientras que alguien que no las tenga alcanzará un logro menor o incluso abandonará la escuela. Sin embargo, como señalan los autores, en medio de estos extremos se pueden dar diversos escenarios, que nos ayudan a comprender la complejidad de los procesos educativos.

1.2.1.1 Aptitudes académicas y personales del estudiante

En los años noventa, Manuel Bello (2002) realizó un análisis respecto al impacto de la pobreza, la desigualdad y las condiciones sociales y culturales en los procesos de socialización, la calidad y los resultados de la educación, en Perú. El estudio parte del fracaso de las políticas y los programas de cambio educativo implementados en esa década, fundado en créditos millonarios que no lograron generar calidad ni mejorar la equidad educativa.

El autor retoma el concepto “condiciones de educabilidad” porque entiende que no basta con los cambios institucionales o pedagógicos por parte de los gobiernos o los maestros, sino que además es necesario observar las condiciones de los estudiantes que participan en el aula y las escuelas. Aquí, la perspectiva de educabilidad se basa en el grado o desarrollo de cada individuo en relación con sus características personales o biológicas, mismas que inciden en su capacidad para apropiarse de las oportunidades de aprendizaje que la escuela le brinda.

El concepto de educabilidad ha sido utilizado en décadas pasadas en el campo de la llamada ‘educación especial’, modalidad educativa dedicada a la atención de personas con limitaciones motoras, sensoriales, intelectuales y afectivas. En este medio se clasificaba a las personas con diagnóstico de retardo mental moderado y severo como ‘educables’ o ‘entrenables’, respectivamente, para aludir al pronóstico o expectativa que normativamente se asignaba a la intervención educativa en cada caso. El concepto actual de educabilidad, en cambio, se refiere a condiciones que son modificables en la población mediante políticas sociales y superables en cada persona mediante estrategias compensatorias y de rehabilitación (Bello, 2002: 17).

La primera política social para lograr la equidad, antes que cualquier otra, debe apuntar a que las personas tengan los elementos básicos e indispensables para vivir, como la salud, la alimentación e ingresos dignos, para así potenciar las oportunidades que les brinda la escuela (Bello, 2002).

Desde una postura muy cercana, Toscano (2006) sostiene que para que los estudiantes alcancen el éxito educativo debe trabajarse el escenario de las condiciones individuales de las personas; es decir, hay que preguntarse sobre las posibilidades sociales que tienen los alumnos para lograr su desarrollo, cómo han sido formados, qué tan involucrados e interesados están en su educación, qué les ha hecho tener esta perspectiva, para qué van a la escuela y con qué herramientas cuentan para insertarse en la esfera académica.

Las aptitudes académicas, como lo menciona Baquero (2000), inician con la crianza y el desarrollo biológico de las personas, así como con el desarrollo cognitivo para el razonamiento y la comprensión. Parten del crecimiento físico biológico óptimo en la gestación e infancia del alumno, por lo que es fundamental tener las condiciones sociales adecuadas para lograr dicho objetivo de éxito académico en el caso de cualquier persona.

La primera socialización proporcionada por la familia puede ser un apoyo o una barrera respecto a la forma en que el alumno se relaciona con la educación (López, 2007); cuando los padres dotan de un lenguaje, de valores, de atención y afecto a su hijo, ello puede contribuir a su mejor integración en la institución educativa.

Aunque también se entiende que existe un componente individual de elección en la vida de las personas, las elecciones parten de la construcción de una identidad y una historia de vida que brindan al estudiante elementos para tomar sus propias decisiones. Por lo que —a pesar de que haya tenido un desarrollo óptimo en lo físico y social para lograr su educación— también hay una responsabilidad individual en el alumno en lo que toca a las decisiones que influirán en su vida personal y académica (Guitart y Peña, 2013).

En suma, uno de los ejes de las condiciones de educabilidad es la capacidad que tienen los sujetos para ser educados. Éste es un atributo personal asociado con

el desarrollo intelectual, el interés, el progreso y la disposición de los individuos, que puede ser determinante a lo largo de toda su vida escolar.

1.2.1.2 El estudiante y el contexto sociofamiliar

La familia tiene un papel fundamental en la educación de los niños porque es en donde se transmiten los valores, las formas de comportamiento, el capital cultural y la socialización primaria que se necesita para vivir en sociedad (López y Tedesco, 2002). No obstante, ésta también ha sufrido cambios importantes, ya que tanto el Estado como el mercado ofrecen condiciones distintas a las del pasado. Esto ha traído como consecuencia que se diversifiquen los tipos de familia y que la responsabilidad que tenía en la socialización primaria de los hijos tienda a ser menos eficiente (López y Tedesco, 2002). “La familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hacen posible que diariamente puedan asistir a las clases, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender” (López y Tedesco, 2002: 11).

Las condiciones sociales con las que cuentan las personas son fundamentales para su formación y, así, lograr el éxito educativo. De esta manera, si pensamos que todos los individuos pueden ser educados, habría que preguntarse qué condiciones se necesitan para que esto se concrete. De modo que la articulación entre la familia, el Estado y la escuela se vuelven necesarias para tener una educación equitativa para todos (López y Tedesco, 2002).

Para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar (López y Tedesco, 2002: 10).

Para Xavier Bonal y Ana Tarabini (2013), las condiciones materiales son importantes pero no suficientes, ya que el entorno familiar donde se desarrolle el alumno y el entorno escolar tienen una gran influencia en su formación. El trabajo de estos autores analiza la relación entre las formas de experimentar la pobreza y

la posibilidad que existe para lograr el aprovechamiento educativo de los niños y niñas. Consideran que, a partir del nuevo milenio, los países han invertido una cantidad importante de dinero en educación y, sin embargo, esto no se ha traducido en una disminución de la pobreza o de la desigualdad social.

De esta forma, en su investigación logran determinar seis escenarios de educabilidad o ineducabilidad. El primero es el de la “educabilidad por oportunidad”, los estudiantes disponen de más recursos familiares, escolares, de ocio y personales para hacer frente a las prácticas educativas. El segundo es la “educabilidad por inversión”, se caracteriza porque los alumnos que no cuentan con el recurso familiar ni el contexto social, pese a ello, aprovechan las oportunidades que la escolarización les da (Bonal y Tarabini, 2013). Los cuatro escenarios siguientes son de ineducables, es decir, donde las condiciones para la educabilidad no alcanzan. El tercero, por “falta de afecto” de la familia al estudiante; el cuarto tiene su base en la “estigmatización” de la que pueda ser objeto el alumno en la escuela; el quinto es la ineducabilidad que se produce como resultado de los contextos de “violencia”; y el sexto es la ineducabilidad “crónica”, condición extrema en donde se conjugan varios de los escenarios anteriores (Bonal y Tarabini, 2013). “El ambiente escolar marcado por la violencia, la falta de empatía entre el profesorado y el alumnado pobre o la falta de proyectos y coordinación docente son tres elementos que, evidentemente, repercuten en las posibilidades de desarrollo educativo de los menores” (Bonal y Tarabini, 2013: 85).

En ese mismo tenor, Ricardo Baquero (2000) plantea que uno de los aspectos más importantes en las condiciones de educabilidad es el contexto social y las situaciones familiares que pueden estar interviniendo en la capacidad o en la disposición del aprendizaje de las personas. Entender los contextos sociofamiliares de los estudiantes permite tener una visión más amplia de los problemas y situaciones que la educación vive en la actualidad.

Por otro lado, Tedesco y López (2002) han discutido que cuando la socialización familiar brinda a los hijos reglas, normas y valores consistentes, esto se convierte en una base que les permite integrarse de mejor forma al sistema educativo y a la sociedad, y todo esto le ayuda a lograr su éxito educativo. Dichas

normas y reglas dotan a los alumnos de la disciplina necesaria para desarrollarse en las instituciones, mientras que los valores les permiten tomar decisiones morales respecto a su actuación en la vida.

Sin embargo, la importancia de la familia no sólo se limita a transmitir los aspectos éticos y morales de la vida, su papel también tiene influencia en el desarrollo de las actividades de los hijos. Es decir, el tiempo que le dediquen los padres a su cuidado tendrá un impacto en la vida académica y personal de los estudiantes (Bonal y Tarabini, 2013). Los padres que administran de mejor forma el tiempo de ocio de sus hijos pueden dotar de herramientas al estudiante en su trayectoria académica, a través de cursos, talleres y actividades artísticas o deportivas que aporten a su desarrollo personal e intelectual. Asimismo, el tiempo que les destinan está relacionado con el afecto y la atención que los alumnos requieren para ser exitosos en la escuela. Respecto a quienes enfrentan más dificultades en la escuela, los autores señalan:

La falta de recursos materiales, la falta de normativa y la falta de afecto caracterizan el día a día de estos alumnos dentro de su hogar. Los modelos de ocio de estos alumnos no sólo reflejan la falta de condiciones que existen en su casa, sino que, además, reproducen e incluso refuerzan las situaciones existentes. El riesgo es la principal característica que marca el ocio de estos alumnos, ya sea porque se ven obligados a trabajar en condiciones de casi explotación, ya sea porque las prácticas 'ilícitas' ocupan el centro de su actividad (Bonal y Tarabini, 2013: 85).

Igualmente, el contexto social y físico en el que se desarrolla el alumno tiene implicaciones en el actuar y la trayectoria escolar (Navarro, 2004). No es lo mismo vivir en una zona segura y con todos los servicios básicos como agua, luz, teléfono, recolección de basura y transporte, así como con la infraestructura necesaria, como calles pavimentadas, iluminación, edificios en buenas condiciones y seguridad pública; que vivir en una zona de alto riesgo donde hay violencia y malas condiciones materiales e higiénicas que a la larga se pueden convertir en obstáculos para la vida escolar. Por ello, otra de las dimensiones importantes para la educabilidad es crear

circunstancias que permitan disminuir las brechas de desigualdad que dificultan el éxito educativo de todas las personas.

Como resultado de la polarización en la composición social de los vecindarios, los pobres experimentan un creciente aislamiento social que obstaculiza sus oportunidades para acumular recursos y aprovechar los activos que les permitirían salir de la pobreza. Es decir, la segregación residencial es también socioeconómica y actúa como mecanismo de reproducción de desigualdades socioeconómicas, de las cuales ella misma es una manifestación (Navarro, 2004: 49).

De modo que el contexto sociofamiliar influirá en lo que los niños y jóvenes hacen en las escuelas, en las herramientas que tienen para cumplir con lo que ahí se les pide, en las pautas de comportamiento para adaptarse al ambiente institucional y en la forma en que se relacionan con sus maestros y compañeros. Los alumnos que cuenten con los espacios adecuados, de calidad, libres de violencia, con una familia que les da la atención y el afecto necesario, así como con las normas y valores socialmente aceptados, tendrán más posibilidades de aprender, convivir y tener éxito en la escuela.

Finalmente, es importante señalar que éste no es un resultado automático; es decir, no sólo depende del tipo de insumos, como en una lista de cotejo, sino de la forma en que todos estos elementos se combinan y también de la manera en que cada persona los interioriza.

1.2.1.3 La relación entre la escuela, el docente y el estudiante

La escuela como institución formativa enfrenta diferentes retos, uno de ellos es la heterogeneidad en el perfil de sus estudiantes; entre otras cosas, como resultado de la ampliación del acceso a la educación, el cambio del rol de la familia y condiciones sociales más inestables (López y Tedesco, 2002). En el debate en torno a la educación se suelen reconocer estos cambios, no obstante, los currículos están pensados casi siempre para un solo perfil de alumno y la escuela espera que se cumpla con él; es decir, que los niños y jóvenes cuenten con las prácticas y costumbres que la escuela necesita: con valores, que respete las instituciones, que

sepa socializar, que tenga un capital cultural previo por parte de la familia y que sea disciplinado. Pero, obviamente, no todos los alumnos tienen estas características (López y Tedesco, 2002).

El sistema educativo tiene sus límites, y tal como se lo piensa hoy, pareciera que no se le puede pedir que garantice la educabilidad de cualquier niño, cualquiera sea su origen social. No se le puede pedir que tome a un niño nacido en espacios urbanos signados por la marginalidad y la exclusión y lo convierta en un graduado exitoso del nivel medio, que tenga la capacidad de cubrir todos los déficits con los que llega (López y Tedesco, 2002: 31).

Para afrontar este nuevo reto es importante construir condiciones de equidad que permitan a los grupos menos favorecidos alcanzar las condiciones necesarias para ingresar y mantenerse en la escuela, pero sobre todo, aprender (López, 2007). La sola apertura de la escuela a grupos sociales menos favorecidos no contribuye necesariamente a la igualdad. Tal como lo demostró el reproducionismo (Bourdieu, 1977; Dubet, 2000), aunque la escuela a nivel básico amplió su cobertura, al interior de ella se seguían generando desigualdades que limitan y segregan a los alumnos menos preparados.

Los reproducionistas encontraron que el capital con el que cuenta la familia puede ser determinante para el desarrollo de los estudiantes. Las familias con más capital no sólo les brindan las condiciones materiales necesarias, sino que además les dotan de los capitales culturales y sociales que les permiten integrarse de manera más eficiente a la institución escolar. De este modo, no es suficiente la integración de todos los niños a la escuela, sino que también se deben construir condiciones de equidad que les ayuden a adquirir o a compensar los capitales necesarios para mejorar su desempeño educativo (López, 2007).

El concepto de condiciones de educabilidad no sólo sirve para conocer las circunstancias que pueden garantizar la educación de las personas, lo que es necesario para que todos los niños y jóvenes aprendan y se sientan parte del ambiente escolar; sino también para observar que, aunque se ha dado un mayor

acceso a la educación, esto no ha significado una reducción de la desigualdad social ni logrado el objetivo de que todos los alumnos tengan una educación de calidad.

La premisa de situar la educación como herramienta de lucha contra la pobreza es necesaria, pero se constata que a veces no es suficiente: falta introducir la idea de educabilidad. Al introducir esta idea nos damos cuenta de que la educación es importante y útil para reducir la pobreza, pero que si actúa sola lo tiene difícil. En cambio, si va acompañada de otras políticas que sean capaces de reducir la pobreza y aumentar la equidad, la inversión educativa tendrá más opciones de convertirse en efectiva (Duran y Monzo, 2015: 283).

Para lograr una educación de calidad se requiere de un mínimo de equidad social, sin ella todo tipo de estrategia o política se vuelve insuficiente (López, 2007; Navarro, 2004). Por lo tanto, es importante comprender la dinámica de factores socioculturales y familiares que se relacionan con las dinámicas de la sociedad y la escuela; las condiciones de educabilidad permiten observar y definir cuáles son los elementos mínimos indispensables para educar a los niños y jóvenes (Navarro, 2004).

La tercera dimensión de las condiciones de educabilidad es la relación que se presenta entre el estudiante y la escuela, es una relación situacional que define aquello que aporta la institución educativa al estudiante (Toscano, 2006). De acuerdo con Baquero (2000), esta interacción se centra en ritmos, procesos, tiempos y condiciones físicas, que la institución educativa brinda al alumno como criterios de normalidad.

Lo que nosotros queremos aportar en esta investigación con el concepto de educabilidad es conocer la perspectiva que tienen los docentes respecto a las condiciones con las que cuentan sus alumnos para realizar su labor en el aula, cómo se relaciona el aspecto sociofamiliar con su educación, así como comprender qué elementos o apoyos otorga la escuela para realizar dicha tarea.

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Condiciones de educabilidad

En este capítulo se aborda la producción académica desarrollada sobre el tema de las condiciones de educabilidad. El objetivo es analizar y comparar los diferentes enfoques y aportes que existen al respecto. Para elaborar el estado de la cuestión, se consideraron libros, capítulos, artículos y ponencias, tanto a nivel nacional o como internacional. El período considerado fue del año 2000 a la actualidad y las disciplinas consideradas fueron: sociología, pedagogía, psicología.

Como se observa en la Gráfica 1, la producción más alta para el período se registró en el campo de la sociología, con 19 materiales; le siguieron pedagogía con 9, psicología también con 9, y el grupo de sociología y psicología con cinco.

Gráfica 1



Con respecto al tipo de materiales, encontramos que la mayor producción está en los artículos, con 30, le siguen los libros con 12 y las investigaciones con 4.

Tabla 1. Bibliografía revisada

Artículo	Libro	Investigación	Declaración	Ponencias	Total
30	12	4	2	2	50

Al identificar el origen e idioma de los textos, se observó que el país que más ha abordado el tema es Argentina, seguido de España y Colombia. Los idiomas de la información revisada fueron español, portugués y catalán.

Gráfica 2

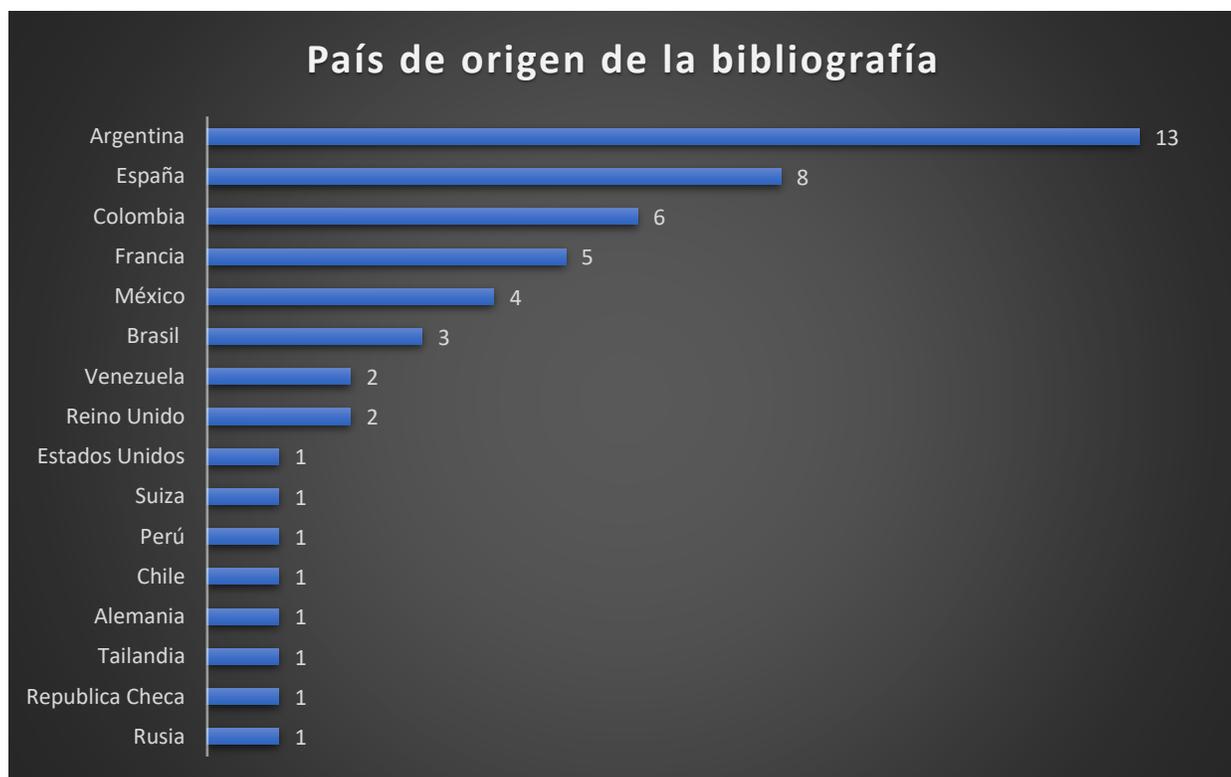


Tabla 2. Idiomas de la bibliografía

Idioma	Número de referencias
Español	48
Portugués	2
Catalán	1

2.1.1 La sociología y las condiciones de educabilidad

De la información revisada, la disciplina de la sociología aborda el concepto de condiciones de educabilidad con el fin de identificar las condiciones mínimas indispensables que requiere una persona para lograr el éxito educativo, entendido éste como el desarrollo académico y profesional para su vida.

Destaca el libro de López y Tedesco, *Las condiciones de educabilidad de los niños adolescentes en América Latina*, publicado en 2002 por la UNESCO. Los autores parten de la idea de que si todas las personas pueden ser educadas, ¿qué condiciones se necesitan para lograrlo? Plantean que para alcanzar el éxito educativo las condiciones sociales serán fundamentales.

Otro aporte desde la sociología es el texto *Equidad social y educación en los años 90's*, de Manuel Bello (2002), surgido de una serie de investigaciones financiadas por la UNESCO. El libro se enfoca en el impacto de la pobreza, la desigualdad, y las condiciones sociales y culturales en los procesos de socialización, calidad y resultados en la educación. El autor retoma el concepto de condiciones de educabilidad porque entiende que no basta con los programas de los gobiernos o con los cambios pedagógicos por parte de los maestros, sino que además se necesita atender a las condiciones de los estudiantes que participan en el aula y las escuelas. La perspectiva de educabilidad de Bello se basa en el grado de desarrollo de cada individuo relacionado con sus características personales o biológicas, mismas que afectan su capacidad para apropiarse de las oportunidades de aprendizaje que le brinda la escuela.

También de las investigaciones de la UNESCO, se encuentra el libro publicado en Colombia por Castañeda, Convers y Galeano (2004), titulado *Equidad, desplazados y educabilidad*. Este trabajo parte de las consecuencias que el conflicto armado de más de 50 años ha dejado en ese país, como la pobreza, las crisis económicas y la fragmentación social; lo que a su vez se ha traducido en migración y desplazamiento. La investigación fue realizada en Cartagena de Indias y recupera el concepto de educabilidad porque le permite observar tres características principales: la primera, los recursos y aptitudes que tienen los estudiantes; la segunda, las condiciones sociales para el logro de una educación de calidad; y, la tercera, la posibilidad de analizar la relación entre educación y equidad social en contextos de pobreza y violencia (Castañeda, Convers y Galeano, 2004). Uno de los aportes de este trabajo es que hace énfasis en el contexto social como factor determinante para el desarrollo de las personas, por lo que los autores proponen que en cualquier política educativa es importante tomar en cuenta las distintas

condiciones de vida que se pueden encontrar en un mismo espacio y que afectan a los estudiantes y a sus familias.

Por su parte, Luis Navarro (2004), en su artículo “La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar”, recurre al concepto educabilidad con el fin de identificar las condiciones que requieren los estudiantes para un buen desempeño escolar, tomando en cuenta que éste no sólo es producto de la aptitud individual, sino que el contexto social-familiar y la escuela también tienen una gran influencia. El autor sostiene que para lograr una educación de calidad se necesita un mínimo de equidad social, sin ella, cualquier estrategia o política es insuficiente. La contribución más importante de este libro al concepto de condiciones de educabilidad reside en su acercamiento a la relación existente entre la familia y la escuela, como variables que intervienen en la educabilidad. La familia le brinda a los estudiantes los valores y las prácticas que les permitirán incorporarse de la mejor manera a la vida escolar; mientras que la escuela puede favorecer o no la inclusión de los alumnos, dependiendo de las estrategias que implemente ante la diversidad y la heterogeneidad de los estudiantes.

Por otro lado, Néstor López, con respecto a los grandes retos que existen, en su libro de 2007, *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, plantea que es necesario lograr una igualdad social que ofrezca a los grupos menos favorecidos las condiciones para el éxito educativo, de manera que abrir la escuela a más sectores sociales es un paso necesario, pero insuficiente. De manera que el concepto de condiciones de educabilidad permite al autor preguntarse si los alumnos pueden ser educados en cualquier contexto. Para López, las condiciones de educabilidad recaen en tres instituciones: la familia, la escuela y el Estado. Respecto a la familia, la socialización y el capital cultural que ésta brinde al estudiante pueden ser determinantes en su desarrollo educativo. La escuela tiene un importante papel al reconfigurarse para atender cada vez más a grupos de estudiantes heterogéneos. Mientras que el Estado debe implementar políticas públicas enfocadas a combatir la desigualdad social y educativa. El autor concluye que la falta de articulación entre estos tres agentes ha hecho que —a pesar de que cada vez hay un mayor acceso a la

educación— no haya una reducción significativa de la desigualdad social, ni se ha logrado el objetivo de que todos los alumnos tengan una educación de calidad.

El siguiente trabajo es el artículo “De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza”, de Xavier Bonal y Ana Tarabini (2013), en el que analizan la relación entre las formas de experimentar la pobreza y las posibilidades que tienen los estudiantes de lograr un buen aprovechamiento educativo. Los autores señalan que las condiciones materiales son importantes, pero no suficientes; el entorno familiar donde se desarrolle el estudiante, el entorno escolar y el profesorado también tienen gran influencia en su formación. Esta investigación se desarrolla en el nivel primaria, con entrevistas a familias, profesores y estudiantes. A partir de ello, definen dos escenarios de educabilidad: por oportunidad y por inversión; así como cuatro de ineducabilidad: por falta de afecto al estudiante, por estigmatización, por violencia y por ineducabilidad crónica. La aportación más relevante de Bonal y Tarabini (2013) es mostrar que la pobreza y la desigualdad afectan al estudiante si no se ve acompañado por la familia y las instituciones escolares para lograr el éxito educativo.

Los efectos de la desigualdad y la pobreza también son analizados por Galleos (2015) en la ponencia denominada: “La educabilidad, las capacidades y los mecanismos para estudiar la educación”, en la que centra la mirada en las dificultades educativas que enfrentan los grupos menos favorecidos de las áreas rurales. En el texto se incluyen además las implicaciones que tienen la familia, el Estado y la escuela en el éxito educativo; cuestión que, dicho sea de paso, recupera de López y Tedesco (2002). Para la autora, las condiciones de educabilidad son un concepto que posibilita comprender y combatir la desigualdad social en los sectores más pobres, para lograrlo es necesario entender la diversidad de contextos en los que viven los estudiantes a fin de desarrollar políticas más efectivas, desde un enfoque multidisciplinario.

2.1.2 La pedagogía y psicología en las condiciones de educabilidad

Por otro lado, Neufelt y Thisted, en su artículo “Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia” (2004), nos dicen que el concepto de

condiciones de educabilidad tiene un enfoque social que es importante, pero no se debe dejar de lado la individualidad de los sujetos. Para los autores es necesario que las investigaciones consideren el análisis individual de los actores que participan en la educación. Asimismo, relacionan el concepto de resiliencia con el de educabilidad porque sostienen que pueden no existir las condiciones para que una persona logre el éxito educativo y aun así conseguirlo. En este proceso se acercan a las familias y a lo que denominan el “campo escolar” en el que se desenvuelven los sujetos. Concluyen que a pesar de las condiciones de educabilidad, los alumnos a través de la resiliencia pueden romper las barreras que impiden su desarrollo.

Por su parte, Rodríguez y Valdivieso, en su artículo “El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas” (2008), exponen que el concepto de condiciones de educabilidad les posibilita analizar los contextos que son adversos para que los alumnos sean educados. Observan que la escuela tiene un perfil determinado de estudiante, lo que genera que aquellos que no entren en este perfil tiendan a ser excluidos o segregados en las dinámicas escolares. Sin embargo, los investigadores consideran que lo anterior no es suficiente para entender cómo es que hay alumnos que no tienen condiciones y, aun así, logran el éxito; por lo que incluyen el concepto de resiliencia para identificar las acciones que podrían contribuir a construir contextos de entereza, tanto en la política social, como en la educativa. Los autores concluyen que, a pesar de que no todos los alumnos tienen las condiciones necesarias para lograr su desarrollo educativo, existen factores que les ayudan a romper las barreras educativas, como el componente individual de la resiliencia.

2.2 Justicia Educativa

Además del concepto “condiciones de educabilidad”, esta investigación se apoya en un segundo pilar: la discusión sobre la “justicia educativa”. Analizar la educabilidad es conocer las condiciones que tienen los estudiantes para realizar sus actividades académicas y cuáles son las barreras que encuentran en su vida

escolar. El concepto “justicia educativa” ha realizado una crítica que permite acercarnos a las características de los estudiantes que recién llegan a la escuela, a los motivos de deserción y a la desigualdad que se presenta dentro y fuera del aula.

En los últimos 20 años, el tema de la justicia social y, en específico, el de la justicia educativa han retomado fuerza. Diferentes autores, como Valenti y Tapia (2016), Aguilar Nery (2017), Blanco (2017), Sebastián Plá (2014) y otros, han hecho una crítica a las políticas educativas desarrolladas desde los años noventa; las cuales, por una parte, ampliaron el acceso de la población a la escuela, pero, por otra, esta apertura no implicó una mejoría ni una mayor movilidad social. El acceso a la educación trajo como reto la reflexión y la construcción de propuestas para resolver los nuevos problemas que se venían presentando.

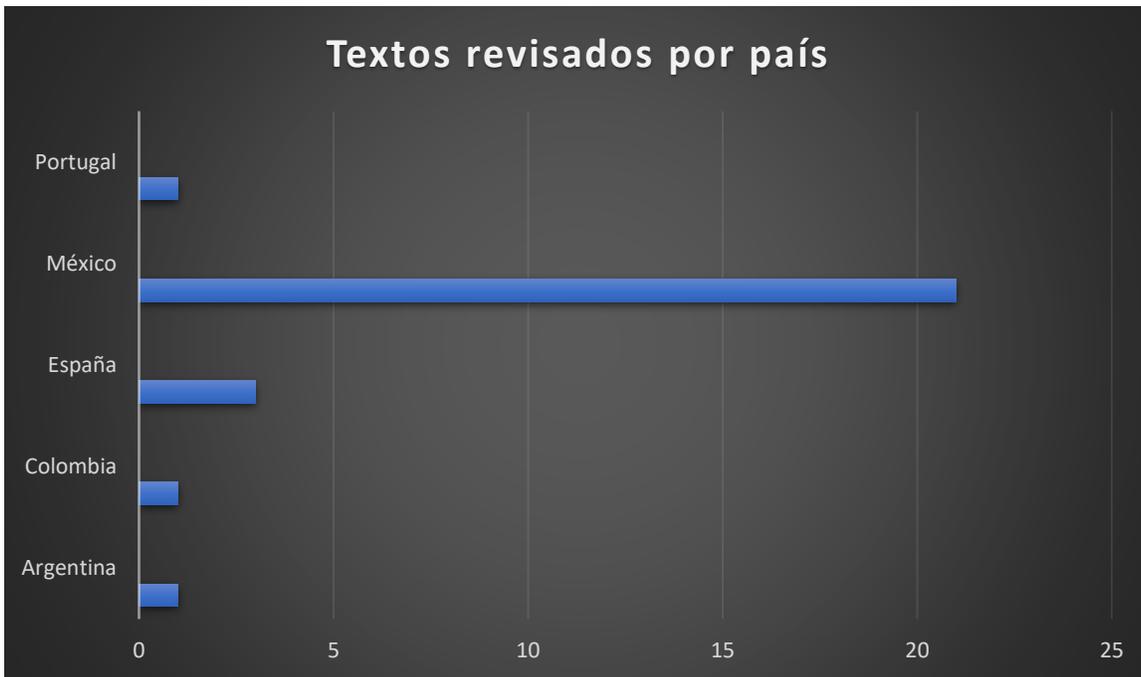
En los trabajos sobre justicia educativa se pone énfasis en que la educación no sólo depende del esfuerzo y de las capacidades del individuo, sino también de las condiciones sociales que vive, de su situación económica, de los valores y aspiraciones familiares, de la situación de las escuelas, del trabajo en el aula y, por supuesto, de las políticas educativas.

Claramente, las condiciones de educabilidad tienen relación con lo antes mencionado por lo que abordaremos a continuación los trabajos sobre justicia educativa, organizados en tres grandes temas: equidad, inclusión y desigualdad. Como se observa en la Tabla 3, revisamos un total de 27 artículos, de los cuales 21 se publicaron en México, mientras que el segundo país en importancia fue España, con 3 textos revisados. Con respecto al campo disciplinario, la sociología concentra la mayor productividad sobre la justicia educativa, con 24 textos publicados; y, en segundo lugar, está la pedagogía con 3 artículos. Finalmente, cabe recordar que el período considerado para establecer el estado de la cuestión va de 2012 a 2020, el mismo que para el tema de las condiciones de educabilidad.

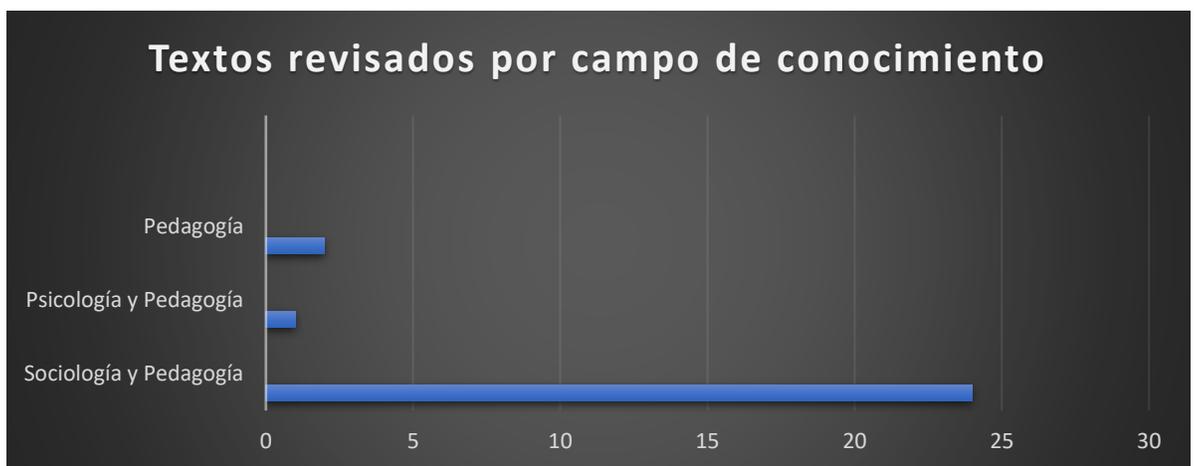
Tabla 3. Información de los textos revisados

Artículos	País	Campo de conocimiento
27	Argentina, Colombia, España y México.	Sociología, pedagogía y psicología.

Gráfica 3. Textos revisados por país



Gráfica 4. Textos revisados por campo de conocimiento



2.2.1 Equidad y justicia educativa

Uno de los autores que más ha trabajado la justicia educativa es François Dubet, quien en 2012 publicó: “Los límites de la igualdad de oportunidades”, texto en el que el autor intenta hacer una síntesis de los planteamientos más importantes que ha abordado en otros trabajos teóricos, más amplios, como *La Escuela de las oportunidades* y *Repensar la justicia social*. De manera que plantea la diferencia entre la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. La primera, como su nombre lo indica, busca reducir la desigualdad entre las posiciones sociales que ocupan los sujetos a través de una mejor redistribución de la riqueza; mientras que la segunda busca disminuir la desigualdad a través de una competencia equitativa para ocupar puestos sociales. Esta última, aparentemente, permite una mayor movilidad social porque busca lograr un “piso parejo” para todas las personas, mientras que la primera mantiene un “piso rígido” que dificulta la movilidad, pero que, en contraparte, asegura cierto nivel de bienestar para todos, algo que no garantiza la competencia por las oportunidades. Dubet (2012) sostiene que para lograr la equidad no basta con hacer que más personas ingresen a la escuela, sino que, además, es necesario que a estas personas se les dote de otras condiciones económicas, de capital cultural y de políticas educativas. Cabe señalar que este es un trabajo que se deriva de una línea de estudios que Dubet ha trabajado por muchos años en donde ha generado tanto teoría como investigación empírica.

Por otro lado, la investigación de Sebastián Plá (2014), “Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina”, menciona que para que exista equidad “se requiere cierta propuesta de igualdad o, lo que es lo mismo, para que exista la diferencia hay que partir de un presupuesto de igualdad” (Plá, 2014: 2). Para este autor, el sistema educativo tiene el compromiso de promover la igualdad de oportunidades con base en la equitativa repartición de los recursos públicos, con la intención de tener una sociedad más justa.

Por su parte, Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz (2019), en “Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?”, discuten la relación entre la educación inclusiva, la equidad y la

justicia social, así como la diferencia entre ellas, tomando como principio el derecho a la educación; específicamente, el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Y observan que, a pesar de las décadas transcurridas desde la promulgación de este instrumento jurídico, el derecho a la educación sigue sin poder ser garantizado de forma satisfactoria. Los autores concluyen que la equidad, la inclusión y la justicia social no son excluyentes entre sí, y lo importante es que los gobiernos e individuos trabajen coordinadamente para que todos puedan desarrollarse, tener una identidad y seguridad, aprender y contribuir a la sociedad.

De la misma forma, Silva (2020) formula, en “La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior”, la necesidad de construir conceptualmente la dimensión pedagógica de la equidad para poder hacerle frente a la desigualdad. La autora afirma que las políticas públicas y el trabajo académico son importantes para combatir los déficits sociales; además, se requiere que la justicia social esté en sintonía con la inclusión, la participación y el empoderamiento de los grupos menos favorecidos. Su conclusión es que el concepto de equidad debe de reconocer las dimensiones económicas, culturales y políticas, y su relación con la dimensión pedagógica, ya que esta última tiende a ser poco abordada.

En el trabajo denominado “La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa”, de Fernández (2013), se analizan las ideas que subyacen a nuestro sistema educativo y a la sociedad con respecto a la igualdad y la equidad. El argumento es que los educadores tienen que leer entre líneas y analizar las condiciones con las que cuentan sus estudiantes; por un lado, deben trabajar con los alumnos menos favorecidos por condición natural o histórica, con acciones compensatorias que regulen su trayectoria en la escuela; y, por el otro, potenciar las condiciones que permitirán su desarrollo. El artículo cierra con la idea de que es imperativo desarrollar estrategias que ayuden a dar seguimiento constante a la justicia educativa, ya que debido su grado de complejidades ineludible analizar el contexto en el que se realiza.

En ese mismo sentido, se encuentra el artículo “Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa”, de Sánchez y Ballester (2014), en el que buscan definir la

equidad educativa y las dos dimensiones que la componen: la inclusión educativa y la justicia. Para ellos, la equidad debe entenderse como un todo entre diversidad cohesiva, inclusión y justicia; es decir, la equidad socialmente debe ser un valor que ayude a lograr el éxito educativo para todos. Para esto, la escuela y la sociedad están interrelacionadas, ya que la primera debe formar ciudadanos con valores, mientras que la segunda se construye desde la escuela y no fuera de ella.

Asimismo, De la Cruz (2015), en su artículo “Justicia curricular: significados e implicaciones”, busca analizar —como su nombre lo indica— el concepto de justicia curricular y sus efectos en la vida escolar democrática, así como sus implicaciones en la relación de los individuos con la familia, el campo laboral y la comunidad en su conjunto. La autora plantea que la justicia curricular no sólo se trata del derecho de aprender, sino también de que lo que se aprende sea valioso para las personas y para su participación de las esferas sociales, públicas y privadas. Sin embargo, reconoce que lograr la justicia es complejo debido a las múltiples desigualdades económicas y sociales en las que vivimos, por lo que se requiere de acciones compensatorias que vayan más allá de la igualdad simple, la igualdad para todos, y que, por el contrario, permitan dar más a los que menos tienen.

Finalmente, tenemos el trabajo de Málaga (2015), “Significaciones de la justicia social: una mirada analítica a tres planes de estudio de educación básica”, que trata sobre el peso que ocupa la justicia social en tres planes de estudios de nivel básico. El autor cuestiona el reduccionismo de este tipo de trabajos, ya que la mayoría se queda en lo ideal, sin llegar a reflexionar sobre los problemas que aquejan al sistema educativo. Adicionalmente, plantea que en los planes de estudio analizados la justicia social se caracteriza por su plasticidad y su precariedad. La primera apunta a las formas en que esta noción es adaptada de acuerdo con el contexto desde el que se esté hablando. La segunda se refiere a la imposibilidad de entender a la justicia social de una sola forma y para todas las sociedades, lo cual, a la par, permite reconocer condiciones de posibilidad diversas para los sujetos y las instituciones.

2.2.2 Inclusión y justicia educativa

La inclusión es un tema cada vez más presente en la discusión sobre justicia educativa, especialmente, cuando se le relaciona con la discapacidad o con las personas indígenas. Es importante señalar que, para los fines de esta tesis, hemos seleccionado aquellos aportes que tratan la inclusión en general, sin que se enfoquen en algún grupo vulnerable en particular.

El primer trabajo considerado es “Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas con justicia social”, de Soler, Martínez y Peña (2018), en donde discuten el fracaso de las políticas de equidad e inclusión que se han implementado en América Latina, con respecto al cumplimiento del derecho a la educación. Los autores sostienen que para alcanzar la justicia social se debe exigir a cada país la implementación de nuevos sistemas institucionales que tengan como características la ética, la transparencia, que estén libres de corrupción, que sean eficientes, y con capacidad de promover la diferencia y la diversidad.

De igual modo, Morcillo Loro (2018), en “Un aula para la justicia social”, menciona la importancia de entender el salón de clases como un espacio en donde las múltiples relaciones e interacciones pueden fortalecer el desarrollo de la equidad, la justicia social y la inclusión escolar. Para la autora, la diversidad es una oportunidad de construir una educación incluyente; asimismo, la justicia social debe basarse en la vida de los estudiantes, en la cultura de la esperanza, la empatía, la crítica, dotada de valores que eviten el racismo, la exclusión, la discriminación y los prejuicios sociales. Finalmente, el aula debe respetar las características y el desarrollo de cada niño, fortalecer la autorregulación, la autoestima y el diálogo; también, debe ser un espacio culturalmente sensible, interdisciplinar, esperanzador, amable, riguroso académicamente, crítico, inclusivo, intercultural, democrático antirracista y, sobre todo, projusticia social.

Un tercer artículo con esta temática se titula: “Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México”, de Caro, Lima y Carrasco (2018). Éste parte del análisis de la labor realizada por los consejos técnicos de una muestra de escuelas primarias y secundarias, con énfasis en la desigualdad y la inclusión. Con base en una guía de

observación, los autores destacan que de los 27 indicadores revisados en las instituciones, sólo siete impactan de manera directa en el desarrollo de la educación inclusiva; mientras que el resto lo hace sólo de manera indirecta. Igualmente, observaron que los consejos técnicos desconocen algunos aspectos sobre las diferentes modalidades y niveles educativos, por lo que se requieren acciones que coadyuven a mejorar su labor en beneficio de las escuelas y de los sujetos educativos.

Asimismo, se revisó el texto “Inclusión y justicia social en México. ¿Qué hacer desde la educación?”, en el que Pérez y Millán (2019) observan la relación entre la pobreza, el contexto social y la educación en estudiantes de nivel medio superior. Destacan la falta de oportunidades que tienen estos jóvenes para terminar sus estudios y lo difícil que les resulta incorporarse al mercado laboral. Para poder resolver este problema, los autores plantean que es necesario poner énfasis en la calidad académica, disminuir la deserción escolar y entender la heterogeneidad de los estudiantes, en términos de sus habilidades y conocimientos personales; pero también en lo que se refiere a sus condiciones familiares y sociales, lo que servirá de base para generar espacios educativos incluyentes, en donde todos aprendan y se respeten las diferencias.

Sobre este mismo nivel educativo, tenemos el trabajo de Arzate (2015), “Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia”, que consiste en un estudio de las políticas implementadas entre 2013 y 2018, en la secundaria y el nivel medio superior. De acuerdo con el autor, aunque las políticas educativas dan relevancia al tema de la inclusión, es necesario ir más allá de los programas compensatorios basados, fundamentalmente, en la distribución de becas de estudio; al mismo tiempo, es imperioso contar con profesores bien preparados y comprometidos con los contextos sociales de los jóvenes menos favorecidos, mientras que la escuela debe enfocarse en crear espacios pedagógicos que favorezcan la inclusión educativa de todos los que llegan a ella.

Desde otra perspectiva, el artículo de Castillo (2019), “Educación inclusiva: contradicciones, debates y resistencias”, presenta una comparación entre las

diferentes formas de entender la educación inclusiva, desde diversos autores y bajo el enfoque de los derechos humanos. En medio de todo el debate en torno a dicha problemática, la autora encuentra que todos los trabajos coinciden en que el enfoque de educación inclusiva busca mejorar la calidad educativa y la participación de todos, sin ser excluidos por su origen social. Hace énfasis en la desigualdad que se vive en el Continente Americano y en la importancia de recuperar prácticas pedagógicas de los profesores para generar proyectos educativos.

Para cerrar esta temática de inclusión y justicia educativa, hemos considerados dos textos, el de Alcántara (2013), "Educación superior e inclusión social en México: algunas experiencias recientes"; y el de Alcántara y Navarrete (2014), "Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México". Como se observa, a diferencia de la mayoría de los trabajos revisados, éstos se centran en la educación terciaria. En el primero, el autor sostiene que, a pesar de que este nivel educativo se ha expandido y abierto a una cantidad creciente de jóvenes, todo este esfuerzo sigue siendo insuficiente, ya que aún hay falencias en el ingreso de los alumnos, prevalecen los obstáculos para lograr la permanencia y hay enormes diferencias en cuanto a la calidad educativa. Se concluye que para lograr una inclusión educativa, no basta con abrir los espacios educativos, sino que además es necesario dotar al estudiante de las herramientas y condiciones para su permanencia y desarrollo.

En el segundo artículo, los autores trabajan el marco de políticas del Estado mexicano con respecto a la equidad en la educación superior. Plantean que esta normativa debe de considerar la diversidad que existe en nuestro país, lo que incluye los diversos pueblos, grupos indígenas, personas con discapacidad y movimientos alternos que surgen en el territorio. Finalmente, reconocen que a pesar de que en los últimos años las políticas educativas se han ocupado de atender la cuestión de la inclusión en la educación superior, sus alcances son limitados, ya que la proporción de personas de escasos recursos, indígenas o en situación de vulnerabilidad social que ingresa a la universidad, es muy baja.

2.2.3 Desigualdad y justicia educativa

El tercer y último eje temático que hemos definido se centra en la relación entre desigualdad y justicia educativa. Así, tenemos el texto “Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario”, de Blanco (2017), quien hace una revisión de las teorías de reproducción de Bourdieu y Passeron, para posteriormente examinar los efectos que tienen las desigualdades en el aprendizaje de los alumnos, en este caso, en la materia de español en nivel primaria, en México. Para el autor es importante profundizar en los mecanismos sociales que afectan los resultados de la vida escolar de los estudiantes; destaca que más que la participación de la cultura élite, es necesario analizar el papel que tiene la familia en el éxito escolar de los hijos. Igualmente, sostiene que hay un rango de acción significativo para promover la agencia en los estudiantes, el cual no siempre está directamente condicionado por la posición social.

Otro trabajo es el de Tapia y Valenti (2016), “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”. Con base en datos del INEGI, los autores estudian la desigualdad existente entre los centros escolares y cómo afecta el acceso al aprendizaje de algunos segmentos de la población. También señalan que una de las formas para disminuir la estratificación y la desigualdad en los aprendizajes escolares es generar políticas de equidad. En este sentido, un reto del sistema educativo es encontrar mecanismos a corto y mediano plazo que permitan contrarrestar la disparidad entre los estudiantes para aprender; para ello, es imprescindible identificar los factores distributivos basados no sólo en lo que toca a la relación pedagógica, sino en las variables socioeconómicas.

Por su parte, Nery Aguilar, en sus artículos “Desigualdades educativas y la emergencia de su estudio en México y Argentina: una comparación” (2016) y “Construcción/Invención emergente de poblaciones desiguales en la educación latinoamericana” (2017), hace un análisis histórico de la educación desde las nociones de equidad y justicia educativa; particularmente, se centra en Argentina y Brasil. Su argumento es que la diferencia entre los países de la región radica en el

desarrollo histórico de sus instituciones educativas, lo que propició que el análisis sobre la justicia educativa se diera de forma más rápida en los dos mencionados, en comparación con el resto. El autor concluye que las desigualdades educativas en América Latina existen debido a la complejidad y lo paradójico del mercado, la intervención del Estado, la conformación de los sistemas escolares y la heterogeneidad de la población.

De igual forma, Blanco (2014), en “La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México”, hace un análisis de este nivel educativo basado en una encuesta realizada a adolescentes, entre 18 y 29 años, de la Ciudad de México. Destaca que la imposibilidad de acceso y la deserción en el nivel medio superior está relacionada con la desigualdad social, los alumnos menos favorecidos presentan mayor tendencia a no concluir sus estudios, dada la falta de apoyo sociocultural por parte de sus familias, o ya sea por una mala planificación familiar, debido a las pocas políticas públicas dirigidas a los adolescentes.

El artículo de Aguilar y Pérez (2017), “Movilidad social en México. La educación como indicador de desarrollo y calidad de vida”, consiste en un análisis de la educación y la movilidad social en México, tomando la información de la base de datos Latinobarómetro de 1995-2010 y las Encuestas de Movilidad Social en México 2006 y 2011. Se destaca que, aunque hay un mayor acceso a la educación, no se refleja en una mejor condición social, debido a que el nivel educativo es de baja calidad a lo largo de toda la trayectoria académica. Los autores consideran que sólo a través del trabajo en conjunto entre el gobierno, la cultura y la sociedad se puede tratar la desigualdad.

Sobre las estrategias de equidad dirigidas a los estudiantes, más específicamente, se encuentra el texto de Miller (2012), “Equidad educativa versus desigualdad social: El caso del Programa Nacional de Becas en Educación Superior (Pronabes) en México”, el cual se acerca al tema de la desigualdad social de las políticas compensatorias. De acuerdo con la autora, los objetivos de estas políticas no logran la equidad en la educación, pues para poder hacerlo, además de la distribución de apoyos económicos, sería necesario centrarse en la calidad

educativa que posibilite al estudiante incorporarse a empleos que le permitan lograr un nivel de vida digna, tener tiempo libre para su desarrollo y reconocer sus derechos y obligaciones como ciudadano.

En el mismo sentido, está el trabajo de Silva (2014), quien en su artículo “Equidad en la educación superior mexicana: el reto presente” desarrolla una crítica a las políticas de Estado y la exclusión desde la mirada de la equidad y la justicia social. La autora menciona que es necesario reconocer que la apertura a la escuela y el apoyo con becas no se traducen en una distribución justa, hay que observar las desigualdades existentes en la trayectoria de los estudiantes que tienen menos oportunidades e implementar políticas para que el bien público sea utilizado proporcionalmente en el desarrollo de los estratos sociales más desfavorecidos.

Por su parte, en “La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo”, Rivas (2017) plantea la importancia de revisar la situación de la escuela pública dada la creciente expansión de las políticas neoliberales, las cuales han tenido múltiples implicaciones en las decisiones de gobierno y en la sociedad actual. Para el autor, aunque la escuela pública representa un espacio de convivencia, cultural, social y político que busca construir una sociedad justa, también es un lugar intervenido por políticas públicas mercantilizadas que someten a los docentes a una serie de prácticas de carácter preeminentemente administrativo y gerencial; más que apoyarlos y darles condiciones para que realicen su trabajo y desarrollen los contenidos educativos.

Los dos últimos artículos considerados son el de Silva (2012), “Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas”, y el de Sánchez y Manzanares (2014), “Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo”. En el primero, la autora propone que para que exista equidad educativa, tiene que lograrse la justicia social y preguntarnos cómo la entendemos. Debido a que el Estado mexicano ha fallado en asegurar el acceso a la educación, en gran medida, por la falta de políticas compensatorias reales que favorezcan a los alumnos con desventajas económicas y políticas, el acceso efectivo a la educación y la compensación de las

desigualdades permitiría garantizar la permanencia y la obtención de resultados significativos.

Por último, el trabajo de Sánchez y Manzanares (2014) se centra en la prioridad de la equidad educativa, derivada del aumento en la brecha de desigualdad sociales y educativas. Los autores buscan cuestionar las políticas educativas en dirección a sociedades más justas, cohesivas y democráticas. Concluyen que es importante revalidar y revalorizar las políticas y prácticas en el sistema educativo, ya que son elementos indispensables para contrarrestar las desigualdades.

En el estado de la cuestión, hemos querido articular el tema de la justicia educativa con el de las condiciones de educabilidad porque éstas, sin duda son impulsadas por la Justicia. El concepto de condiciones de educabilidad surge en los años noventa como respuesta a los señalamientos de los organismos internacionales sobre las condiciones que operaban los sistemas educativos.

Al respecto de los diferentes textos revisados, destaca que la cuestión de las condiciones de educabilidad es un tema reciente y poco trabajado. Como se ha dicho, surge a partir de las conferencias mundiales de educación organizadas por la UNESCO. En Sudamérica, los autores que más lo han trabajado son Tedesco (2002), López (2005), Baquero (2000) y Toscano (2004); en Europa encontramos algunos trabajos realizados por Bonal, pero en colaboración con equipos latinoamericanos. Los investigadores hacen énfasis en que la apertura de la educación básica fue importante porque permitió el acceso a un mayor número de personas; sin embargo, esto no se tradujo en que todos los alumnos lograran terminarla o que alcanzaran aprendizajes que les permitieran desarrollarse a lo largo de su vida. El acceso a la educación se amplió, pero no todos los estudiantes tienen las mismas condiciones para beneficiarse de ella. Algunos desertan por no tener las condiciones materiales, el respaldo de la familia, vivir en condiciones de violencia y no poder adaptarse al sistema educativo. Por otra parte, hay alumnos que, si bien ingresan a las instituciones educativas, tienen niveles de aprendizaje muy bajos o son insuficientes para incorporarse a los siguientes niveles. Lo que nos indica que

todos ellos son temas pertinentes para la investigación porque apuntan hacia una situación que aún prevalece.

En un segundo momento, podemos ver que el concepto de educabilidad ha sido trabajado principalmente desde disciplinas como la sociología, la pedagogía y la psicología. En la pedagogía, hay investigaciones que ocupan el término “educabilidad” para entender las barreras que el alumno y la escuela pueden tener, por ejemplo, definir un perfil único de los estudiantes o, bien, la escasez de estrategias de algunos centros escolares para aceptar la diversidad del alumnado. Por su parte, la psicología ha tomado el concepto de educabilidad para analizar el proceso de resiliencia por el cual algunos alumnos logran el éxito educativo —a pesar de tener todas las condiciones en contra—. De modo que el factor individual es un punto de partida importante, pues la atención se centra en el empeño que el individuo pone en su propia formación. Dichos estudios son relevantes en nuestra investigación en el marco del análisis y el trabajo de campo, ya que —como más adelante veremos— el esfuerzo individual importa, pero a la par se requieren apoyos y figuras de referencia, ya sea la familia, los amigos o los propios docentes, que ayuden al estudiante a integrarse a la dinámica de la escuela.

Una tercera cuestión es que encontramos poca investigación sobre el tema en México. El trabajo de Néstor López, de 2010, por ejemplo, aborda la educabilidad y la política pública en la educación básica. También los textos del Dr. Aguilar Nery (2016, 2017) tocan algunos elementos del concepto de educabilidad, pero su objetivo fundamental es discutir sobre la justicia educativa. Tenemos, entonces, que se trata de una línea que necesita ser explorada con mayor profundidad y determinación por parte de los investigadores educativos de nuestro país. Incluso, llama la atención que México, un país con una gran desigualdad entre ricos y pobres en lo que respecta a las oportunidades educativas, así como con procesos de exclusión persistentes hacia ciertos sectores de la población, como las mujeres, los indígenas, las personas con discapacidad, etcétera, haya tan poca investigación al respecto. Por lo tanto, el presente trabajo busca insertarse en esta línea, la cual consideramos pertinente pues se trata de un tema poco indagado.

En nuestro país, la atención se ha centrado en la justicia educativa y en fenómenos relacionados con ella, como la desigualdad, la exclusión-inclusión y la equidad; sin embargo, las condiciones que podrían estar interviniendo en estos procesos, es decir, las condiciones de educabilidad, no han sido exploradas como tales. Por supuesto, se han analizado por separado, como el efecto de la escuela, las habilidades individuales y, por otro lado, el producto del contexto social en los estudiantes; pero en casi ningún caso se ha logrado articular estos tres componentes del concepto de educabilidad.

De esta manera, consideramos que dicha problemática es vigente y que todavía tiene muchas aristas por desarrollar. En nuestra investigación retomamos la visión que tiene el docente sobre la educabilidad de los estudiantes, perspectiva aún menos desarrollada, porque la mayoría de los trabajos existentes se centra en lo que dicen los estudiantes. Con esto buscamos dar un giro al trabajo que han desarrollado otros investigadores latinoamericanos, y creemos que puede ser un aporte para entender las situaciones que se dan en las instituciones educativas, así como en los contextos de los propios alumnos, y que favorecen u obstaculizan su educación.

CAPÍTULO 3
ESTUDIO DE CASO: ESCUELA
SECUNDARIA EN EL MUNICIPIO DE
ECATZINGO

Para la presente investigación se realizó un estudio de caso; esto permite conocer la particularidad y la complejidad de un suceso singular para comprender su actividad y circunstancias relevantes. De forma que la investigación de estudio de caso no es meramente una investigación de muestras, pues uno de sus objetivos es la comprensión de los otros, la cual nos permite acercarnos a una persona, institución o grupo (Stake, 1999).

El estudio de caso, como nos dice Helen Simons (2009), da la oportunidad de valorar las múltiples perspectivas de los interesados, observar las circunstancias que se producen en forma natural, así como la interpretación del contexto que se quiere estudiar. A su vez, el caso puede ser representado como un sistema integrado, no porque sus partes funcionen adecuadamente, ya que puede no ser así; sin embargo, existe un sistema, aunque sea irracional (Stake, 1999). De manera que la intención del caso es develar dicho sistema.

Para Stake (1999), el cometido real de un caso es conocerlo a profundidad y de forma adecuada, no busca ser comparado o diferenciado, sino ver qué es, qué pasa en él y cómo se conforma. Cuando se diseña un estudio de caso, el investigador no se limita a los datos, interpretaciones o informes realizados con anterioridad; se vuelve un intérprete en el campo que observa y lo desarrolla. Su actuar debe ser objetivo y responsable para poder transmitir los hallazgos, significados y observaciones.

3.1 La construcción del estudio de caso

Nuestro estudio de caso se centra en investigar una de las escuelas secundarias ubicadas en el municipio de Ecatzingo, en el Estado de México; el cual es relevante dadas sus características, por ejemplo, la entidad ocupa el sexto lugar de los estados del centro con mayor proporción de habitantes en pobreza (47.9%). Asimismo, el municipio referido está entre los 10 más pobres de esta entidad con 77.4% de su población en pobreza (CONEVAL, 2017).

Según los indicadores de pobreza y vulnerabilidad realizados por el CONEVAL (2010) en este municipio, tenemos: 72.1% de la población vive en pobreza; 41.9%, en pobreza moderada y 30.2%, en pobreza extrema. Respecto a la carencia educativa, 21.5% de los habitantes tienen carencias sociales, 31.6% no

tienen acceso a salud, 34.9% habita en viviendas en malas condiciones por material o espacio insuficiente, 57.7% no cuenta con los servicios básicos y 36.9% de la población tiene carencias en el acceso a la alimentación.

De acuerdo con datos de SEDESOL (2017), Ecatzingo cuenta con una urbanización metropolitana y tiene un rezago social medio. Tiene una superficie de 50.799 kilómetros cuadrados; colinda al norte con el municipio de Atlautla, al este y al sur con el estado de Morelos, y al oeste con el estado de Morelos y el municipio de Atlautla. Además, cuenta con una población de 9 369 habitantes, de los cuales 48.9% son hombres y 51.1% son mujeres (INEGI, 2010). Respecto a la edad, la población joven predomina (60%) (INEGI, 2010).

El municipio Ecatzingo, según datos del CONEVAL (2010), cuenta con siete escuelas preescolares, cinco primarias, dos secundarias y un bachillerato. De los habitantes del municipio, 21% no concluyeron la educación básica. Su población se dedica a la siembra, a la venta de artesanías en los mercados de Ozumba o son policías.

Particularmente, la escuela secundaria donde hicimos la investigación se caracteriza por tener más de 35 años de antigüedad y, actualmente, cuenta con una matrícula de 259 estudiantes, 19 docentes y 3 orientadoras. Debido al temblor del 19 de septiembre de 2017 perdió el edificio principal, por lo que los padres de familia tuvieron que construir aulas temporales, las cuales se suman a las habilitadas momentáneamente por el municipio.

De acuerdo con datos de Mejora tu escuela A.C., organización que se encarga de medir la calidad educativa de los planteles según calificaciones y resultados de las pruebas ENLACE y PISA, la secundaria elegida para la investigación se caracteriza por tener bajos resultados en ambas pruebas. Igualmente, a nivel estatal, está en los últimos lugares de la prueba ENLACE.

Para llegar a la escuela se hace un tiempo promedio de dos horas y media en transporte público, saliendo del oriente de la Ciudad de México. Se aborda un camión que va a Tepetlixpa, Estado de México, que sale de la terminal de Santa Martha, el cual pasa por la entrada del pueblo de Ozumba. De ahí, se debe caminar

10 minutos al centro y tomar un único transporte que llega a Ecatzingo, que tarda aproximadamente 20 minutos. Como podemos ver, llegar a la escuela no es fácil.

La escuela se encuentra caminando a 5 minutos de la carretera, está rodeada de árboles y terracería. A su alrededor viven varias personas de la comunidad, algunas trabajan en la cooperativa de la escuela a la hora del receso. La entrada de la escuela se distingue por ser una reja blanca de dos metros; al interior, lo primero que se ve es el espacio que dejó el edificio anterior al ser demolido. Al costado derecho se localiza el edificio de la dirección y junto el aula de arte. En el fondo se localizan los salones de clase. Los que el gobierno del municipio construyó son de concreto y los que pusieron los padres de familia son de cartón y madera. Profesores y alumnos mencionan que es complicado tener clases en las aulas de cartón y madera por el clima; en primavera hay exceso de calor y en verano llueve y tienen goteras, en otoño parece que el viento las va a tirar, y en invierno hace frío. Los baños con los que cuenta la escuela también son provisionales y no tienen agua. Del lado izquierdo se encuentran la cooperativa y unas aulas que ocupan las orientadoras para dar talleres. Adicionalmente, la escuela cuenta con un patio amplio para las actividades físicas y el receso.

De acuerdo con los habitantes del municipio, la directora y los docentes, en poco tiempo el crimen organizado se ha hecho presente, la venta de drogas es el principal problema. También ha habido secuestros; al menos uno en la escuela. Aunque consideran que su municipio es tranquilo, las personas mencionan que bajando a los municipios cercanos se sienten inseguros.

El contexto que viven los estudiantes de la escuela secundaria, según mencionan la directora y los docentes, está enmarcado —además del crimen organizado— por una falta de interés por la educación. En general, las familias esperan que los hijos se casen a temprana edad y se pongan a trabajar en el campo o de policías. Y, en el peor de los casos, que se dediquen a algo ilícito.

La escuela secundaria se ubica a 20 minutos del volcán Popocatepetl. Por lo que a veces se puede ver cómo las fumarolas bajan, escuchar alguna exhalación y sentir cómo cimbra el piso. De esta manera, la escuela tiene carteles con las indicaciones que se deben seguir los miembros de la comunidad en caso de una

eventualidad ocasionada por el volcán y, constantemente, toman cursos con los vulcanólogos que van a Amecameca.

Por la zona donde se encuentra y las circunstancias anteriores, se decidió hacer el estudio de caso en la escuela secundaria de Ecatzingo; dada la situación del municipio en lo económico y en lo social, con el objetivo de conocer las condiciones con las que cuentan los estudiantes para lograr el éxito educativo. El trabajo de campo se realizó durante tres meses en el plantel referido, con un total de siete visitas.

3.2 La técnica y el instrumento de investigación

Para la investigación, se utilizó como estrategia de recolección de datos la entrevista semiestructurada. De acuerdo con Helen Simons (2009), la entrevista tiene cuatro objetivos principales: el primero es documentar la opinión del entrevistado respecto al tema. El segundo es el aprendizaje activo entre el entrevistador y el entrevistado, el cual puede favorecer el análisis de los temas que se desarrollan en la entrevista. El tercero es la flexibilidad que la entrevista ofrece para abordar los temas que no se tenían pensados y poder profundizar en éstos con los entrevistados. El cuarto objetivo es la posibilidad de develar y conocer sentimientos y sucesos inobservables.

Como nos dice Stake (1999), la entrevista también nos da la posibilidad de conocer lo que no podemos observar personalmente, pues es importante conocer lo que los otros observan y han observado a través de su experiencia. La principal utilidad para el caso es obtener la descripción e interpretación de otras personas respecto a lo que estamos investigando. Es decir, es la posibilidad de conocer las múltiples realidades de las personas entrevistadas.

De esta manera, el investigador debe de construir una lista o guion de preguntas sobre el tema, antes de ir a campo, que posibilite y explique a las personas participantes un orden y sentido de la entrevista. Las preguntas deben evitar las respuestas simples del sí o no, pues el objetivo es conseguir descripciones de sucesos, relaciones, explicaciones, etcétera (Stake, 1999).

Para la elaboración del guion de entrevista se retomaron los objetivos de la investigación y se dividió en cuatro dimensiones: la primera es la sociodemográfica,

en la que buscamos conocer el perfil del docente; la segunda se enfoca en las aptitudes académicas y personales del estudiante; la tercera en la relación que tiene la escuela con el docente y el estudiante; y la cuarta dimensión que se centra en el alumno y su contexto sociofamiliar.

Para la construcción de cada dimensión se retomaron conceptos e indicadores, tanto del marco teórico como del estado de la cuestión, que nos permitieron construir las preguntas. En el siguiente cuadro mostramos el proceso de elaboración:

3.2.1 Cuadro dimensión sociodemográfica

Dimensión	Preguntas	Concepto	¿Qué quiero ver?
Sociodemográfica: buscamos conocer el perfil del docente	Edad	Datos generales	Conocer aspectos generales del entrevistado.
	Género		
	Nombre del entrevistado		
	1.- ¿Cuáles es su nivel máximo de estudios?	Grado escolar	Conocer su último grado de estudios.
2.- Contando este ciclo escolar, ¿cuántos años tiene trabajando como docente en esta escuela?	Experiencia escolar	Conocer el tiempo que tiene trabajando en la escuela.	

	<p>3.- ¿Cuántos años en total tiene trabajando frente a grupo como docente en escuelas públicas o privadas?</p>		<p>Conocer cuántos años tiene trabajando frente a grupo en total, en esta escuela u otras instituciones.</p>
	<p>4.- ¿Qué grado y clase imparte actualmente?</p>	<p>Actividades escolares</p>	<p>Conocer el grado y la materia que imparte actualmente.</p>
	<p>5.- ¿Cuántas horas trabaja usted a la semana en esta escuela?</p>		<p>Conocer cuánto tiempo labora en la escuela.</p>
	<p>6.- Además de ser docente, ¿qué otras actividades realizan en esta institución?</p>		<p>Conocer si tiene otras actividades, además de dar clase.</p>

	7.- ¿Qué tipo de plaza o nombramiento tiene actualmente?	Situación laboral	Conocer su situación laboral actual.
	8.- ¿Qué implicaciones tiene ese tipo de nombramiento o plaza?		Conocer cómo se siente con su situación laboral actual.
	9.- ¿Además de ser docente en esta escuela, tiene algún otro trabajo remunerado?	Actividades extraescolares	Conocer si además de la escuela tiene otros trabajos remunerados.

3.2.2 Cuadro dimensión aptitudes académicas y personales del estudiante

Dimensión	Preguntas	Concepto	¿Qué quiero ver?
Aptitudes académicas y personales del estudiante	10.- En términos generales, ¿cuál es el perfil del estudiante que llega a su aula?	Perfil del estudiante	Conocer el perfil del estudiante en la escuela secundaria.

	11.- ¿Qué tan heterogéneo es el grupo de estudiantes con el que trabaja?	Heterogeneidad	Conocer la heterogeneidad de los estudiantes de la secundaria.
	12.- ¿Qué tan disciplinados son sus estudiantes en el aula?	Disciplina escolar	Conocer la disciplina en el aula.
	13.- ¿Cuál es la relación que usted mantiene con sus estudiantes como docente?	Relaciones escolares	Conocer la relación del docente con el estudiante.
	14.- ¿Ha detectado alguna necesidad en sus estudiantes al llegar al aula (económica, de alimentación, cansancio o actitudes de	Condiciones del estudiante	Conocer las necesidades con las que llegan los estudiantes a la secundaria.

	agresividad o violencia)?		
	15.- ¿Con qué frecuencia asisten sus alumnos a clases? ¿La mayoría lo hace regularmente o hay varios que faltan?	Asistencia escolar	Conocer si los alumnos faltan a la escuela y si existe una relación con su desempeño en el aula.
	16. De aquellos que faltan, ¿cómo afecta esto su desempeño en el aula?		
	17.- ¿Qué tanto se involucran sus estudiantes en las actividades de clases? ¿En dónde presentan más problemas para poner atención?	Atención en clase	Conocer si los estudiantes muestran atención en clase.

	<p>18.- ¿Cuáles son los principales problemas de aprendizaje del grupo?</p>	<p>Problemas de aprendizaje</p>	<p>Conocer cuáles son las materias que más se les dificultan a los estudiantes.</p>
	<p>19.- ¿Con respecto a la disciplina escolar, tiene usted algún alumno o alumna que haya tenido dificultades? ¿A qué le atribuye usted esta problemática?</p>	<p>Disciplina escolar</p>	<p>Conocer si ha tenido un caso específico de indisciplina en el aula.</p>
	<p>20.- ¿Cuáles son los principales obstáculos que detecta en la escuela para el desarrollo del estudiante?</p>	<p>Barreras escolares</p>	<p>Conocer desde la perspectiva del docente, si la escuela genera alguna barrera para el desarrollo escolar del estudiante.</p>

3.2.3 Cuadro dimensión relación escuela, docente y estudiante

Dimensión	Preguntas	Concepto	¿Qué quiero ver?
Relación entre la escuela, el docente y estudiante	21.- Me podría explicar, brevemente, ¿cómo organiza su tiempo de clase para revisar los temas del ciclo escolar con sus estudiantes?	Planificación de clases	Conocer cómo planifica las clases.
	22.- Cuando se le presenta un tema que se les dificulta a los estudiantes, ¿de qué manera trabaja las actividades y los tiempos para que logren involucrarse con el tópico?	Estrategias de aprendizaje	Conocer qué estrategias tienen los docentes para trabajar los temas que más se le dificultan a los estudiantes.
	23.- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de	Programa educativo	Conocer qué piensan los docentes del programa

	seguir un programa estandarizado?		estandarizado de la SEP.
	24.- ¿Cuáles son los principales problemas que se le presentan para cumplir con los contenidos del programa?	Programa educativo	Conocer si los docentes identifican algún problema al cumplir el contenido del programa.
	25.- ¿Cada cuánto tiene que realizar evaluaciones en el aula?		
	26.- ¿De qué manera evalúa el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Con exámenes escritos, trabajos, proyectos? ¿Qué peso tiene cada una de las estrategias en la calificación final?	Evaluación en el aula	Conocer su forma de evaluar.

	<p>27.- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de evaluar de esa forma?</p>		
	<p>28.- ¿Le ha tocado como maestro de grupo, que sus estudiantes presenten la Prueba Planea que aplican el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la SEP?</p>	<p>Pruebas estandarizadas</p>	<p>Conocer la experiencia del docente en las pruebas Panea.</p>
	<p>29.- ¿Qué impactos, positivos y negativos cree usted que tienen este tipo de exámenes estandarizados en los alumnos?</p>		<p>Conocer la perspectiva del docente de estas pruebas.</p>

	30.- ¿Cuál es la importancia que la institución les da a estos exámenes?		
	31.- ¿Usted presentó las diferentes pruebas del Servicio Profesional Docente (SPD)? De ser así, ¿cuándo se sometió usted a la evaluación? ¿Usted presentó para el ingreso, la promoción o la permanencia?	Evaluación docente	Conocer si el docente ha presentado evaluaciones en el SPD.
	32.- ¿Cómo se sintió usted al presentar la evaluación del SPD?		Conocer que sintió el docente al presentar las pruebas SPD.

	<p>33.- ¿Qué impacto cree usted que tienen este tipo de pruebas en las condiciones de aprendizaje de los alumnos?</p>	<p>Pruebas estandarizadas</p>	<p>Conocer si creen que la prueba Planea tiene algún impacto en los estudiantes.</p>
	<p>34.- ¿Cómo es el ambiente laboral en la escuela, es decir, cómo es su relación con los compañeros y los directivos?</p>	<p>Ambiente laboral</p>	<p>Conocer el ambiente laboral de la escuela.</p>
	<p>35.- ¿Qué condiciones brinda esta institución a los niños y niñas para que aprendan y tengan una experiencia enriquecedora de la vida escolar, en general?</p>	<p>Condiciones institucionales</p>	<p>Conocer qué condiciones le brinda la escuela al estudiante para que aprenda.</p>

	<p>36.- ¿Qué hace la escuela con los estudiantes que tienen bajo rendimiento escolar y calificaciones? ¿Existe alguna estrategia por parte de la escuela para nivelar el bajo rendimiento escolar o reintegrar a los estudiantes con problemas de disciplina? Si no existe, ¿cómo se podría implementar una estrategia para lograrlo?</p>	<p>Rendimiento escolar</p>	<p>Conocer si la escuela tiene alguna estrategia para apoyar a los estudiantes con bajo rendimiento escolar.</p>
	<p>37.- ¿Qué pasa con los estudiantes que enfrentan más problemas de disciplina?</p>	<p>Disciplina</p>	<p>Conocer si la escuela tiene alguna estrategia con los estudiantes indisciplinados.</p>

	<p>38.- ¿El sistema educativo y la escuela misma, por las condiciones en las que operan, pueden llegar a estigmatizar a los alumnos que tienen bajo rendimiento académico o a los que tienen algún problema con la disciplina?</p>	<p>Estigmatización</p>	<p>Conocer si la escuela puede estigmatizar a los estudiantes.</p>
	<p>39.- ¿Considera que las condiciones del sistema educativo actual brindan los elementos para que los estudiantes aprendan y se desarrollen personalmente?</p>	<p>Condiciones del sistema educativo</p>	<p>Conocer desde la perspectiva del docente si el sistema educativo da las condiciones al estudiante para que aprenda y se desarrolle personalmente.</p>

3.2.4 Cuadro dimensión estudiante y contexto sociofamiliar

Dimensión	Preguntas	Concepto	¿Qué quiero ver?
El estudiante y el contexto sociofamiliar	40.- ¿Cuántas juntas se realizan con los padres de familias o tutores en el ciclo escolar?	Relación escuela-familia	Conocer cuantas juntas se realizan a lo largo del ciclo escolar.
	41. ¿Qué tanto asisten los padres de familia o tutores a las juntas escolares? Y si llegan a faltar, ¿sabe cuál es el principal motivo?		Conocer si los padres de familia asisten a las juntas.
	42.- ¿Cuáles son los temas que generalmente se tratan en las juntas escolares?		Conocer qué temas se abordan en las juntas.
	43.- ¿Cómo es la actitud de los padres de familia o tutores		Conocer cómo actúan los padres de familia

	que asisten a las juntas escolares?		al asistir a las juntas.
	44.- ¿Cómo es la relación con los padres de familia o tutores de sus estudiantes?	Relación docente-familia	Conocer cómo es la relación del docente con los padres de familia.
	45.- En caso de solicitar la presencia de los padres de familia o tutores para tratar un problema con el estudiante, ¿recibe su apoyo para solucionarlo? De no ser así, ¿qué pasa?		Conocer si los padres asisten cuando son requeridos y si ayudan a resolver las situaciones que se presentan.
	46.- ¿Usted sabe qué tanto los padres de familia están al pendiente de las tareas de sus hijos y de su desempeño escolar? ¿Logra usted ver alguna	Atención de los padres de familia	Conocer qué tanta atención ponen los padres de familia al alumno.

	diferencia entre los que tienen una mayor atención de sus padres y aquellos que no?		
	47.- Además de las condiciones económicas, ¿qué otras condiciones le debe brindar la familia al estudiante para que pueda aprender y aprovechar su estancia en la escuela?	Condiciones familiares	Conocer desde la perspectiva del docente que condiciones le debe brindar la familia al estudiante para aprovechar la escuela.
	48.- ¿Ha notado que a través del tiempo ha cambiado la relación que las familias tienen con el estudiante y el entorno escolar? De existir un cambio, ¿cómo	Relación escuela-familia	Conocer si ha cambiado a través del tiempo la relación entre la familia y la escuela.

	se refleja esto en los estudiantes?		
	<p>49.- ¿Conoce cómo ocupan el tiempo libre sus estudiantes? ¿Le han comentado los alumnos si sus padres o tutores los llevan a museos, obras de teatro, tertulias o alguna otra actividad cultural? ¿Cómo influye en el estudiante que los padres o tutores se ocupen de su tiempo libre?</p>	<p>Tiempo de ocio de los estudiantes</p>	<p>Conocer si el profesor sabe en qué ocupan el tiempo libre sus estudiantes.</p>
	<p>50.- ¿Cómo es la relación de la escuela con la comunidad que está alrededor de ella?</p>	<p>Relación escuela-comunidad</p>	<p>Conocer cómo es la relación entre la escuela y las personas de la comunidad.</p>

	<p>51.- ¿Cuáles son los principales problemas (por ejemplo, falta de agua, condiciones insalubres, inseguridad, etc.) y ventajas (buenos servicios públicos, cuidado y compromiso de los vecinos, seguridad, etc.) que tiene esta zona en donde se ubica la escuela?</p>	<p>Contexto de la zona escolar</p>	<p>Conocer cuáles son las ventajas y desventajas de que la escuela este ubicada en esta zona.</p>
	<p>52.- ¿De las relaciones familiares, qué otros aspectos cree usted que beneficien o, en su defecto, afecten la vida escolar de sus alumnos?</p>	<p>Relación familia-estudiante</p>	<p>Conocer qué tanto la relación de la familia con el estudiante lo afecta en su desempeño.</p>
	<p>53.- ¿De las condiciones</p>	<p>Contexto de la zona escolar</p>	<p>Conocer si la zona donde se</p>

	del contexto o la zona en donde se encuentra la escuela, qué otros aspectos cree usted que beneficien o, en su defecto, afecten la vida escolar de sus alumnos?		encuentra la escuela afecta en la vida escolar de los estudiantes.
--	---	--	--

Después de mostrar el proceso de elaboración de las preguntas para el guion, es importante mencionar que las preguntas no son limitativas, pues al ser una entrevista semiestructurada nos da la posibilidad de tener una guía al entrevistar, pero también brinda la posibilidad de abordar desde la experiencia del entrevistado nuevas situaciones, problemáticas y contextos.

3.3 Proceso de preparación de la entrevista

Luego de construir el guion de entrevista, se realizó una prueba piloto a una exprofesora de educación primaria, quien actualmente estudia su doctorado en educación. La entrevista tuvo una duración aproximada de una hora. Posteriormente, se realizaron algunas adecuaciones al guion y se determinó que estaba listo para ir a campo y que la entrevista tendría una duración de 45 minutos a una hora.

En campo se informó a cada participante sobre el tema de la investigación y se les dieron a conocer las dimensiones que aborda la entrevista, así como el tiempo de duración. A cada uno se le entregó un consentimiento informado que menciona que toda la información proporcionada es estrictamente confidencial, que su nombre puede o no aparecer en la investigación, y se les preguntó si estaban de acuerdo en que las entrevistas se grabaran en audio.

Nos parece que es importante grabar las entrevistas en audio, pues tiene una serie de ventajas, como la posibilidad de pasar la información en limpio y comprobar la veracidad del informe. Asimismo, el entrevistador se puede centrar en el entrevistado y no distraerse anotando todo. Igualmente, las grabaciones evitan que se olviden detalles importantes que se podrían dejar de lado (Simons, 2009).

Se contactó a la escuela por medio de una maestra de la institución, quien facilitó conocer y hacer cita con la directora y la subdirectora para presentarles el proyecto de trabajo. En la reunión de una hora se permitió exponer el proyecto y el objetivo de la investigación; al término de la presentación, la directora brindó su apoyo para realizar las entrevistas en la secundaria durante las horas libres de los docentes.

En cada acercamiento con los docentes, me presenté, les comenté de mi investigación, lo que hacía en la escuela y se les preguntó si querían participar. La mayoría de las entrevistas se hicieron en la sala de maestros, sólo cuatro de ellas se realizaron en el patio de la escuela. Durante las entrevistas se les explicó brevemente el objetivo de la investigación, se les dio el consentimiento informado y se pidió su autorización para grabarlas en audio. De todos los participantes solo uno no accedió a ser grabado. En total, fueron 15 entrevistados: la directora, la subdirectora, tres orientadoras y 10 docentes.

De las 15 personas entrevistadas en la escuela, 10 son mujeres y 5 son hombres, 3 tienen maestría, 11 cuentan con licenciatura y 1, educación secundaria. El profesor más joven tiene 29 años y el mayor tiene 70, el rango de edad está entre los 35 y 50 años. 11 tienen plaza definitiva, 2 determinada y 2 trabajan por horas clase. El profesor con más horas laborales a la semana tiene 35 y el que menos tiene, 8. Trabajan en un rango de 15 a 25 horas a la semana. Las materias que actualmente imparten son español, matemáticas, historia, formación cívica y ética, educación física, danza y arte. Y de todos los profesores, sólo tres tienen otra actividad laboral aparte de la escuela.

Para identificar a los entrevistados se les asignó un número y una nomenclatura que permite distinguir su puesto y género. A la directora de la secundaria se le asignó la nomenclatura DRF=directora femenino; a la subdirectora,

SDF=subdirectora femenino; a las orientadoras OF= orientadora femenino; a las docentes DF=docente femenino, a los docentes DM= docente masculino. El número se les asignó según el orden en que se realizaron las entrevistas.

Como caso de estudio, la escuela secundaria presenta condiciones desfavorables por todos los procesos que inciden en ella: las afectaciones por el temblor, la falta de apoyo por parte del gobierno, las condiciones de precariedad, la violencia, etcétera. Lo que la hace significativa para estudiar las “condiciones de educabilidad”, que —como ya se dijo en el primer capítulo— tienen que ver con la capacidad individual que se potencia o no con las circunstancias que rodean a los sujetos. Si estas son favorables, incrementan la posibilidad de que los estudiantes logren aprendizajes significativos; pero si son desfavorables, pueden aumentar las probabilidades de que éstos desactiven su capacidad para aprovechar las oportunidades educativas.

CAPÍTULO 4
ANÁLISIS DE RESULTADOS
LA PERSPECTIVA DE LOS
DOCENTES SOBRE LAS
CONDICIONES DE EDUCABILIDAD

A partir de la pregunta inicial: ¿desde la perspectiva del docente de educación secundaria, cuáles son las condiciones de educabilidad necesarias para realizar su labor en el aula?, y que fue base de nuestro proceso de investigación, se establecieron, en congruencia, los objetivos particulares: conocer el perfil del estudiante que llega a su aula y las aptitudes con que cuenta para lograr su desempeño en clase; identificar la relación del alumno con la familia y el contexto social, y los elementos que le brindan para alcanzar el logro educativo; así como conocer la relación entre el docente, la escuela y el estudiante con respecto a las condiciones que se pueden construir para el aprendizaje. De lo que se partió para el siguiente análisis.

De las 22 personas que laboran en la escuela secundaria de Ecatzingo, se entrevistó a 10 docentes, 3 orientadoras, a la subdirectora y a la directora; para tener un total de 15 entrevistas. De este universo, 10 son mujeres y 5 hombres; con respecto al rango de edad, 5 tienen entre 26 y 35 años, 2 entre 36 y 45 años, 5 entre 46 y 55 años, 2 entre 56 y 65 años, y 1 entre 66 y 70 años. En relación con el tiempo que tienen trabajando en esta escuela, el integrante más nuevo tiene 4 meses y el de mayor tiempo tiene 35 años; de los 15 entrevistados, 7 tienen más de 14 años laborando, cuatro tienen de 5 a 7 años y los otros 4, tienen menos de 2 años en la escuela. La escuela cuenta con un plantel que tiene experiencia y está consolidado en la institución. De la experiencia frente a grupo, ya sea en instituciones públicas o privadas, 8 de los participantes tienen más de 22 años como docentes, 4 tienen 10 años, 2 tienen 5 y 1 tiene 4 meses.

Los datos nos permiten ver que es un personal con suficiente experiencia, pues 12 de los maestros han estado frente a grupo por más de 10 años. Asimismo, nos comparten cómo las generaciones de alumnos han cambiado con el tiempo, los planes educativos han sido modificados y el papel del docente se ha transformado. Aunque el tema que desarrollamos se centra en la perspectiva del docente, se tomó en cuenta la opinión de las orientadoras, la subdirectora y la directora, dada su experiencia y largo trabajo con los estudiantes. Por una parte, sus testimonios nos ayudaron a triangular la información proporcionada por los maestros; en ese sentido, encontramos coincidencias en los problemas que señalan hay en la

comunidad, en la relación de los estudiantes con los padres y en las condiciones materiales con las que cuentan. Adicionalmente, logramos identificar las estrategias institucionales que se han desarrollado para combatir las barreras a las que se enfrentan los alumnos.

Con respecto a las asignaturas que imparten: 1 docente da clase de Historia de México a los tres grados; 3 están encargados de la materia de español, de primero a tercero: 2 imparten matemáticas de primero a tercero. Por otro lado, historia universal de primero y segundo grado están a cargo de 1 maestro, mismo que atiende el segundo y tercer grado, pero en la asignatura de formación cívica y ética. Los otros 3 docentes dan clase de danza, educación física y apoyo curricular en los tres grados. Por su parte, cada una de las orientadoras se encarga de un grado; dan talleres, realizan las juntas con los padres de familia, solucionan algunos problemas con los estudiantes y apoyan dando clase si algún docente se ausenta. Finalmente, la subdirectora y la directora se encargan de las labores administrativas, apoyan en clase si es necesario y resuelven problemas internos y externos de la escuela.

Tabla 4. Datos de los entrevistados

Entrevistado	Edad	Sexo	Función	Asignatura
01OF	50	Femenino	Orientación	Orientación
02DF	27	Femenino	Profesor	Historia de México
03DM	45	Masculino	Docencia	Español
04OF	33	Femenino	Orientación	Orientación
05DM	50	Masculino	Docencia	Danza
06OF	42	Femenino	Orientación	Orientación
07DF	35	Femenino	Docencia	Español
08DM	29	Masculino	Docencia	Apoyo curricular
09DM	57	Masculino	Docencia	Educación física
10DM	51	Masculino	Docencia	Matemáticas
11DRF	59	Femenino	Dirección	Administrativa
12SDF	27	Femenino	Subdirección	Administrativa
13DF	48	Femenino	Docencia	Español
14DF	46	Femenino	Docencia	Matemáticas
15DF	70	Femenino	Docencia	Cívica e Historia Universal

En cuanto al nombramiento o plaza con la que cuentan los entrevistados: 7 son definitivos, 3 tienen plaza temporal, 2 son docentes de hora-clase, 1 está basificada, 1 tiene nombramiento de pedagogo B y el último es profesor de fortalecimiento curricular. Podemos observar que hay profesores con cierta

tranquilidad con respecto a su condición laboral, también están quienes viven cierta incertidumbre y molestia por su contrato temporal; sin embargo, la opinión general es que se sienten a gusto al trabajar en esta escuela.

4.1 Aptitudes académicas y personales del estudiante

El objetivo de esta dimensión es conocer desde la perspectiva de los profesores cuáles son las condiciones individuales con las que llegan los jóvenes al aula; las ventajas y desventajas que observan de cada uno: la disciplina, la asistencia, su involucramiento en el aula, sus principales dificultades para aprender y la relación con los docentes. También se busca conocer las carencias con que llegan sus alumnos al aula y si la escuela genera algún obstáculo para su aprendizaje. Como nos dicen López y Tedesco (2002), las condiciones con las que llegan los alumnos a clase se han modificado, hoy los maestros conviven con grupos heterogéneos. Para esta investigación es importante conocer lo que los docentes perciben y viven diariamente en el aula sobre los perfiles de sus estudiantes.

En primera instancia, se pidió a los participantes que nos describieran en términos generales el perfil del estudiante que llegaba a su aula. De los 15 entrevistados, 4 consideraron que los alumnos ingresan de acuerdo con la edad escolar y, al ser una comunidad semiurbana, aún muestran respeto por el docente. En contraparte, 6 señalaron que los grupos cuentan con alumnos que tenían sobre edad, los motivos señalados fueron diversos: porque sus padres no los mandaban a la edad adecuada a la escuela, otros por repitencia, algunos más porque tienen alguna discapacidad e, incluso, por falta de atención por parte de sus padres.

Bueno en cuanto a las edades sí, bueno la mayoría está, bueno desde que entra está entre los doce, trece años, igual terminamos con ellos entre los catorce, quince (Entrevista 01OF, pág. 3: 2019).

Porque hay algunos papas que deciden no mandarlos, estamos en una zona marginada, hay algunos niños que ingresan a los siete años a la primaria y entonces los estamos recibiendo aquí como a los quince en primero (Entrevista 02DF, pág. 3: 2019).

Otro aspecto importante es la formación con la que llegan los estudiantes. 3 docentes mencionaron que el nivel con el que llegaban a la secundaria era muy bajo, principalmente, porque en la primaria ya no se permite reprobar a los estudiantes. Además, 2 maestros declararon que el perfil del estudiante había cambiado con el tiempo, antes venían mejor preparados, con mayor interés y más valores.

Los alumnos al principio, o bueno cuando yo inicié a trabajar, yo considero que venían como que, un poquito más preparados, tenían una actitud de trabajo, tenían ganas de hacer las cosas, como que de unas fechas para acá siento que los niños vienen nada más por compromiso (Entrevista 14DF, pág. 12, 2019).

Estas respuestas son una muestra de la preocupación de algunos de los profesores por el aprendizaje de sus estudiantes. Al dar clases, les es difícil desarrollar los contenidos de los programas y notan el nivel con el que entran los alumnos, porque, en ocasiones, tienen que revisar temas correspondientes a la primaria. Aunque la escuela secundaria tiene estrategias para recuperar a estos alumnos, tales como talleres o clases extras, algunos maestros se notan pesimistas con respecto al perfil de sus estudiantes.

Bueno, eh, por edad los alumnos, este, la mayoría tiene la edad de acuerdo con el nivel académico, sin embargo, vienen con un retroceso muy fuerte, tenemos dos alumnos que en cuanto a lo cognitivo vienen con conocimientos de tercero de primaria o segundo de primaria, inclusive este ciclo escolar tenemos varios alumnos que tienen deficiencias en cuanto a lectura y escritura (Entrevista 03DM, pág. 3, 2019).

El sistema educativo en el mundo ha logrado que cada vez más estudiantes ingresen a la escuela, sin embargo, el hecho de que asistan no necesariamente quiere decir que tengan aprendizajes significativos o que logren concluir la educación básica. Como sostiene Terigi (2009), queremos que todos y todas vayan a la escuela, pero no nos preguntamos qué se aprende y con qué calidad. Una de las formas de exclusión escolar es el aprendizaje de baja relevancia por parte del

estudiante, es decir, los alumnos aprenden lo que el currículo plantea y logran avanzar de nivel escolar, pero acceden con una versión devaluada de conocimientos (Terigi, 2009).

Igualmente, se les preguntó sobre la heterogeneidad de su grupo. 13 de los entrevistados contestaron que sus grupos eran heterogéneos porque tenían alumnos de distintas edades o de diferente nivel académico, porque había niños a los que sus padres no les prestaban atención, porque la cultura y la familia habían cambiado con el tiempo y porque cada vez había menos alumnos con valores. Sólo 2 de los docentes consideraron que sus alumnos venían con las mismas características, respecto a sus gustos y comportamiento.

Ha variado, a veces hasta hace unos tres años, su perfil era un poquito, el perfil de las anteriores generaciones fue un poquito más alto, pero a partir de esta generación, de hace tres años fue totalmente bajo. La realidad es que ahorita, por ejemplo, para tercer grado tenemos gente que no sabe ni escribir bien, ni leer, entonces, la verdad, nos da hasta vergüenza platicar esto, pero ya con los compañeros procuramos atender a esos niños y los hemos trabajado así, heterogéneos. Sí, desde que yo estoy aquí en la dirección que son cinco años, este, han sido y yo creo que la mayoría de los años han sido así (Entrevista 11DRF, pág. 4, 2019).

Para López y Tedesco (2002), la heterogeneidad del alumnado es cada vez más frecuente en el aula de clase, lo que representa un reto para los docentes que están sujetos a políticas y programas que sólo tienen pensado un tipo de estudiante ideal. Esto hace que los maestros se vean rebasados por las diferentes condiciones con las que llegan los estudiantes al aula. Esta heterogeneidad es ocasionada, en parte, porque el papel de la familia se ha transformado, debido a la economía y al debilitamiento del Estado-nación. Hoy en día, ambos padres tienen que trabajar y dedican menos tiempo a sus hijos (López y Tedesco, 2002). Cabe decir que la heterogeneidad también puede ser aprovechada para crear otros ambientes que favorezcan el aprendizaje. Como menciona Ainscow (2012), los países de América del Sur padecen de recursos

limitados, por lo que se pueden apoyar en los “estudiantes tutores”, que son reconocidos por su potencial y pueden apoyar a sus demás compañeros. Lo que además puede contribuir a la enseñanza del trabajo en equipo, a fomentar la participación e incrementar las oportunidades de aprendizaje. “Entre más heterogéneos los alumnos de la clase, mayor puede ser la cantidad de recursos esenciales para que esta práctica surta efecto dentro del aula de clase” (Ainscow, pág. 42, 2012).

Aunque todos los alumnos de la escuela secundaria elegida para nuestra investigación son de la misma comunidad, tienen personalidades muy distintas, así como comportamientos, intereses, concentración, disciplina y valores diferentes. Los docentes también mencionan que cada año que pasa los estudiantes llegan menos preparados y es más difícil enseñar los contenidos; aunque implementen estrategias de clase para llamar su atención y tratar que aprendan, habrá alumnos que aun así no lo logren. De manera que la escuela cuenta con talleres y cursos para regularizar a los alumnos que más problemas de aprendizaje presenten; además, los profesores —de forma individual— tratan de apoyarlos con clases extras.

La siguiente pregunta abordó el tema de la disciplina en el aula. Cuatro maestros respondieron que los estudiantes de la escuela eran disciplinados debido a la zona donde se encuentran; es decir, desde su perspectiva, esto se debe a que aún se guardan valores y respeto hacia los maestros, en comparación con otros lugares donde han trabajado; además de que son alumnos a los que aún se les puede “moldear” en valores. Sin embargo, 6 docentes opinaron que la disciplina era irregular, porque aunque la mayoría seguía las reglas —de todas formas—, se les tenía que corregir en algún momento del ciclo escolar. Comentaron, igualmente, que se les tenía que enseñar a ser responsables y, en su experiencia, la disciplina de los grupos tendía a variar mucho. Para terminar, los 5 profesores restantes señalaron que sus alumnos eran indisciplinados porque no había acompañamiento de sus padres, la estructura social no los apoyaba, y carecían de buenos valores o eran violentos.

Son Indisciplinados. Pienso que es por la estructura social que se tiene, no tienen acompañamiento de los tutores, y los tutores no, cuando se les manda a traer no acatan las indicaciones (02DF, pág. 4, 2019).

Pues la mayoría sí sigue indicaciones, sí sigue las reglas, son pocos los que traspasan, pero aun así todavía son alumnos que se les llama la atención y corrigen (01OF, pág. 3, 2019).

No obstante, desde la perspectiva docente, la disciplina de los jóvenes todavía era adecuada en comparación con otros espacios educativos en donde habían trabajado. Así, la mayoría reconoció que debido a que la escuela estaba en una comunidad semiurbana prevalecía el respeto hacia los profesores y la convivencia con las personas seguía siendo cordial. Aunque los estudiantes mostraban cierta indisciplina, podían ser corregidos a través de las orientadoras.

Para Terigi (2009), una de las formas más sutiles de exclusión que tiene el sistema educativo es el manejo de la disciplina dentro de las escuelas. Muchos de los estudiantes logran ingresar a la escuela, pero no logran relacionarse con ella, con sus normas, formas y procesos, lo que les genera poco involucramiento con las clases y les dificulta el aprendizaje; provocando la deserción del estudiante (Terigi, 2009). También Bonal y Tarabini (2013) plantean que una de las formas de exclusión en la educación se debe a que los estudiantes no cuentan con los conocimientos, normas y valores para integrarse a la escuela.

Al preguntarle a los 15 entrevistados sobre el tipo de relación que mantenían con los estudiantes, 9 dijeron tener una relación muy cercana y que preferían que fuese así porque les permitía conocerlos mejor para trabajar con ellos. Los 6 restantes optaron por tener una relación formal, les gustaba que los alumnos siguieran las reglas y normas, y que siempre existiera un diálogo respetuoso.

A veces intentamos, este llegar, acercarse más, porque nosotros como docentes no sabemos qué es lo que está pasando dentro de la familia, sí, porque a veces nosotros exigimos un trabajo, pero no vemos 'atrás de'. A veces vemos la situación, sí estás cumpliendo, perfecto, porque tienes los recursos y

a veces los papás le exigen mejor irse a trabajar a cortar la leña, a cortar la mazorca o todo ese tipo, o los animales, que en lugar de hacer las tareas (05DM, pág. 4, 2019).

Yo procuro tener con mis alumnos una relación formal, este, el respeto, si yo veo que un chico se está ahí, yo no puedo decir 'siéntate o cállate, se sienta por favor, se calla por favor', o sea, de cualquier modo, yo procuro que el diálogo que tengo yo con mis alumnos sea de respeto, si yo no empiezo con ese respeto, ni a mí me van a respetar el día de mañana, entonces, yo siempre procuro el hablarle de usted a los alumnos (14DF, pág. 6., 2019).

Por su parte, Santos Guerra (2016) desarrolla las contradicciones que pueden surgir en la escuela al querer ser democrática, pero seguir siendo jerárquica en sus prácticas. Con respecto a la relación entre los docentes y los alumnos, menciona que la escuela mantiene una relación de poder y los docentes marcan cierta distancia con los estudiantes, respecto al espacio y al comportamiento, en vez de existir un diálogo que permita romper estas jerarquías. "La jerarquía se encarna en el currículum oculto, de manera que la distribución, la configuración, el uso y la movilidad por el espacio, tienen connotaciones privilegiadas de poder" (Santos, 2016: 14).

La relación de los maestros con sus alumnos en la muestra trabajada se puede dividir en dos grupos, los profesores que mantienen una relación cercana y los que prefieren tener una relación profesional; lo que marca diferencias en el salón de clase. Por lo observado durante el trabajo de campo, los docentes con una relación formal tienen un mayor control del grupo, los alumnos permanecen en su lugar y casi no hacen ruido.

Sobre las necesidades de los estudiantes al llegar al aula, ya sean de tipo económico, alimenticias, de descanso, o actitudes de agresividad o violencia, 9 de los 15 entrevistados dijeron que la principal carencia con la que llegan sus estudiantes es la de alimentación, por lo que se duermen en clase, les duele la cabeza o el estómago; la mayoría asiste sin desayunar, porque sus padres no están al pendiente de su alimentación, no tienen los recursos económicos o sólo

les dan dinero para que coman algo en el receso. Por otra parte, 3 docentes dijeron que la principal carencia es la falta de atención y cariño de los padres, pues no se involucran ni están al pendiente de las actividades de los jóvenes. Ninguno mencionó que algunos estudiantes llegan con sueño por hacer mal uso de las nuevas tecnologías. Los 3 restantes consideraron que el mayor problema son los contextos de violencia, la falta de atención, los problemas económicos, el analfabetismo, las drogas y el conformismo de los padres.

Aquí es cuestión de familia, de papás, mamás, de hábitos en las familias. Mis niños, la mayoría no desayuna, poco a poco lo han ido cambiando, pero no al cien por ciento, vienen sin desayunar, otros llegan aquí a la tienda escolar a comprar, otros si encuentran algo aquí afuerita lo compran, ya llegan a tomar algo (11DRF, pág. 5, 2019).

El tiempo y el cariño, cuando decimos tiempo, pues cómo viene el niño vestido ¿no?, tú te das cuenta, qué tiempo le das para, 'oye hijo, la ropita tal vez ya estás en edad, vamos a lavarla, si no tengo tiempo yo para lavarlo, pero sí hijo, mira, esto se lava así', tal vez yo acompañarlo, ¿no? (08DM, pág. 6, 2019).

Los docentes, las orientadoras y la directora mencionan con frecuencia la falta de la alimentación, pues los alumnos tienen sueño en el aula, se sienten mal o no rinden en la clase porque no tienen energías. Algunos entrevistados son conscientes de la importancia de la alimentación desde temprana edad, para que los adolescentes tengan un buen desarrollo cognitivo, otros más observan en ellos un deterioro físico de años por una mala alimentación.

Los estudiantes deben de contar con un mínimo de condiciones sociales para lograr su educación y una de ella es la salud (Bello, 2002), si no están bien alimentados, desde temprana edad pueden presentar un bajo desarrollo cognitivo que después representará una barrera educativa.

Además, los entrevistados se mostraron preocupados porque notan que sus alumnos cada día tienen menos atención por parte de los padres de familia, llegan con menos valores o condiciones sociales desfavorables para relacionarse

con la escuela. Asimismo, la falta de afecto de los padres también puede incidir en el bajo desempeño. “Sólo en los estudiantes, sus resultados o trayectorias, también se refieren al malestar institucional y docente, implicando representaciones y juicios, vivencias y reacciones negativas que, además de sobre el alumnado, pueden hacerse sobre sus familias y entornos de relación” (Escudero, 2009: 33).

En relación con la violencia, los entrevistados consideran, sin duda, que es un factor que afecta al alumno y que a veces no es abordado en el sistema educativo, pero está presente y los alumnos pueden llegar a reflejarla en el aula. De acuerdo con los datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2019), el Estado de México fue la entidad con más incidencias delictivas, con 218 835 denuncias de enero a agosto de 2019. Sólo en el mes de agosto se registraron 30 373 delitos; entre más comunes están homicidios, lesiones, feminicidios, secuestros, abusos sexuales, fraude, etcétera.

La falta de atención de los padres al tiempo de ocio de los hijos y la violencia que puede vivir la persona en su contexto son dos de las condiciones de ineducabilidad (Bonal y Tarabini, 2013). Los padres que muestran atención o planifican el tiempo de ocio de los hijos, les dan a éstos mayor posibilidad de lograr el éxito educativo. En cuanto a la violencia, se ha señalado que puede ser generada directa o indirectamente y que puede ser física o simbólica, pero que en cualquiera de sus formas desactiva las posibilidades de que el alumno pueda aprovechar su educación (Bonal y Tarabini, 2013).

Otra más de las preguntas fue sobre la asistencia de sus alumnos a clases. Trece de los entrevistados aseguraron que es muy alta y que son pocos los alumnos que no asisten; de la misma manera, las orientadoras dan seguimiento a los estudiantes y por el modelo educativo actual se les pide 80% de asistencia para no reprobado. Sólo 2 maestros mencionaron la inasistencia de alumnos y que afecta mucho en su aprendizaje. “Pues realmente puedo decir que es muy raro que falten los alumnos, ponle un ochenta por ciento de asistencia, ajá, de asistencia sí, ahora sí que lo que me doy cuenta, aquí las orientadoras, pues, así

están tras de los alumnos que vengan, porque es parte de que no van a aprender si no vienen” (08DM, pág. 6, 2019).

Podemos suponer que la asistencia de los alumnos en esta secundaria es alta, en parte, por el requisito del modelo educativo, el cual se les informa a los padres al momento de la inscripción y en las juntas a lo largo del ciclo escolar. Por otro lado, las orientadoras tienen un expediente con toda la información del alumno para ponerse en contacto con los padres; y, en el caso de faltas reiteradas, se cita a los padres, que —si no acuden— son visitados en su domicilio para conocer por qué su hijo no asiste a la escuela. De forma que en esta escuela tienen un control estricto de asistencia, lo que puede ser favorecedor. Sin embargo, como refiere Ainscow (2012), los países económicamente pobres se encuentran con más barreras; como cuando los docentes nos dicen que los alumnos llegan mal alimentados, con carencias emocionales y de atención. No tiene, pues, condiciones para desarrollarse educativamente.

También se les preguntó sobre los estudiantes que faltan con regularidad y el impacto en su desempeño. A lo cual, 11 de los participantes respondieron que sí les afectaba no estudiar los contenidos que se ven en el día, así como no seguir el programa; además, los alumnos no siempre están dispuestos a ponerse al corriente. No obstante, 4 expresaron que, en realidad, no les afectaba porque las orientadoras están al pendiente de ellos o los mismos alumnos se ponen al corriente. “Es variable, porque, por ejemplo, yo tengo una alumna en segundo que falta, pero es muy buena se pone al corriente, digámoslo así” (13DF, pág. 4, 2019). “Sí, sí les afecta, porque a veces damos ciertos temas y a veces los chicos en lugar de este, buscar sus apuntes, no los buscan” (05DM, pág. 5, 2019).

Los docentes en su mayoría consideran que la escuela, en general, no tiene problemas de inasistencia, pero existen casos aislados. Por lo regular, quienes faltan no logran ponerse al corriente con lo visto en clase. Las inasistencias, según comentaron, son porque los jóvenes trabajan, sufren alguna condición de violencia o los padres no tienen interés en su educación. “La situación de los alumnos, ¿no?, como viven, entonces este chico se tenía que levantar a las tres de la mañana

porque su mamá, o sus papás se iban a vender, eran comerciantes, él tenía que levantarse temprano para darle algo de, pues sí de alimento sus hermanitos, entonces dices, o sea cómo” (Entrevista 14DF, pág. 8, 2019).

Castañeda, Convers y Galeano (2004) nos dicen que es importante conocer y describir los contextos en que se desarrollan las personas para saber las condiciones con las que cuentan para llevar a cabo su educación. Los autores señalan que se debe tener en cuenta las situaciones de pobreza y violencia, y cuestionar si las políticas educativas buscan que la educación se dé equitativamente para todos.

Sobre su participación o involucramiento en las actividades de clase y los aspectos con más problemas para poner atención, 9 de los entrevistados comentaron que no hay interés por parte de sus estudiantes, debido a distintos factores: falta de alimentación, rebeldía, sueño, cansancio, problemas en casa, están más pendientes de lo que pasa afuera del salón o entre compañeros y se les dificultan los temas. 4 explicaron que los jóvenes ponen atención si les interesa el tema y si los profesores hacen la clase entretenida. Sólo 2 dijeron que los alumnos sí ponen atención.

Se involucran muy poco, solamente son algunos alumnos, yo diría que son como cuatro o cinco por grupo, los que se involucran verdaderamente, no tienen atención porque pues están metidos en otras cosas, por ejemplo, tienen hambre, tienen sueño, están cansados, tiene problemas en su casa, eso hace que no se involucren (02DF, pág. 6, 2019).

Baquero (2000) y Toscano (2006) nos dicen que el fracaso educativo se le ha atribuido al estudiante como único responsable, pero también hay otros componentes tales como la familia y el contexto social que influyen en éste. Si la familia no le aporta al alumno la atención, la alimentación y los cuidados necesarios, es probable que no tenga éxito en su educación. Asimismo, la escuela debe de implementar estrategias para trabajar con los alumnos que tienen condiciones menos favorables.

Así, por ejemplo, el sentido común y el pensamiento menos reflexivo tienden a focalizar el fracaso en los estudiantes, a quienes, básicamente, se les imputa y hace exclusivos responsables. Es mucho menos frecuente relacionarlo con los contextos, los valores y el orden escolar dominante o las condiciones y los diversos agentes que contribuyen a fabricarlo, cada cual a su modo y en sus respectivos espacios de pensamiento y de acción (Escudero, 2009: 34).

Algunos docentes consideran que las clases deben ser entretenidas para generar la atención de los alumnos, por lo que individualmente buscan estrategias para lograrlo: dan clases en el patio, tratan de apoyarse en las nuevas tecnologías o en el juego como forma de aprendizaje.

Además, los participantes refieren que han detectado distintos problemas en las asignaturas que imparten, 10 de ellos manifestaron que la mayoría se registran en español y matemáticas, porque los chicos no saben leer ni escribir, así como hacer operaciones básicas. También se presentan dificultades en ciencias naturales, formación cívica y ética, historia e inglés. En la entrevista, 2 mencionaron que falta dar más seguridad a los alumnos en cuestión de aprendizaje y 1 consideró que la falta de capacitación de los docentes también puede generar problemas para que los jóvenes aprendan. Un docente afirmó que cambiar de modelo educativo cada sexenio afectaba el desarrollo de los estudiantes. Otro más no quiso comentar al respecto, con el argumento de su poca experiencia laboral.

Español, lo mismo por la lectura y la redacción, matemáticas no entienden los procesos, cómo se hace, química lo mismo, porque se deriva de matemáticas, inglés porque dicen que no son nativos de Estados Unidos y no pretenden hablarlo, no pretenden migrar, no pretenden hacer nada, entonces tampoco les interesa, formación cívica y ética porque dicen que los valores ya no existen (02DF, pág. 6, 2019).

El principal problema que los entrevistados encuentran es que los alumnos llegan sin saber leer o escribir y no saben usar las operaciones matemáticas

básicas, pero les preocupa aún más que a lo largo de los tres años de secundaria algunos conservan su bajo nivel educativo a pesar de las estrategias y talleres que la escuela aplica, en algunos casos, en atención personalizada. También dicen que los chicos con estas condiciones tienen muy poca retención, se les olvidan las cosas muy rápido o no tienen interés por la escuela.

Por su parte, Terigi (2009) nos dice que existen aprendizajes de “baja relevancia”, concepto que se refiere a que el sistema educativo genera una exclusión respecto al aprendizaje: los estudiantes de los sectores más pobres acceden a la educación, logran avanzar de grado, pero obtienen un nivel devaluado de conocimiento, que posteriormente les puede conducir a la deserción escolar o a no poder acceder a la educación superior.

Respecto a la disciplina escolar, se preguntó a los profesores si tenían algún alumno o alumna que tuviera dificultades en este sentido, 10 de ellos mencionaron que no y que eran las orientadoras las que se encargaban de resolver el problema. Los otros 5 dijeron que siempre solía haber algún caso porque la zona es marginal, los padres de familia no están al pendiente o porque los tiempos han cambiado y los valores no son los mismos.

Es chistoso, no, porque en todos mis años de trabajo, de verdad que éste es el primer año que hubo problemas de drogas, y la verdad me dio una tristeza inmensa. Es un niño que llega a este ciclo escolar, viene del Distrito Federal y la verdad es él, entonces a mí me pega mucho, pues como orientador en mi grupo, en mi grupo que tanto los he cuidado. Entonces, ¿qué busco con él?, llamo a los papás y lo canalizo y hago que el papá no sienta que es un castigo, hago que el papá vea que es por ayuda, que él vea que no es porque yo quiera o es por fastidiar al chico, es porque él requiere de una ayuda que yo no voy a poder otorgarle (06OF, pág. 5, 2019).

Como vimos con Bonal y Tarabini (2013), la violencia es un factor de las condiciones de ineducabilidad para no lograr el éxito educativo. Por ello, la atención de los padres en las actividades de los hijos es importante. La escuela estudiada tiene como estrategia que los docentes comuniquen a las orientadoras

cualquier tipo de problema para que ellas puedan tomar una acción respecto al problema. Así, las orientadoras nos mencionan que en la mayoría de los casos llaman a los padres y llegan a acuerdos, aunque los docentes comentan que estos acuerdos pocas veces son respetados. Algunos de ellos usan como estrategia acercarse al alumno para conocer sus problemas y establecer una comunicación que permita resolverlos.

Para terminar con esta dimensión, se indagó sobre los principales obstáculos escolares para el desarrollo del estudiante. De los 15 entrevistados, 10 declararon que la escuela no genera obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes, pues la escuela y los profesores están a su disposición; y que, en todo caso, era el estudiante mismo quien no deseaba superarse y aprender. Otros 4 señalaron que el único obstáculo era la infraestructura, porque debido al temblor del 19 de septiembre de 2017 se cayó el edificio principal. Sólo un maestro sostuvo que el sistema escolar era un obstáculo, pero que era muy difícil cambiarlo.

Yo digo que la escuela no pone las barreras, las barreras se las ponen los mismos alumnos. Es el conformismo, es la falta de compromiso, en la actualidad ya tienen más intereses por otras cosas que por el estudio, el mismo fomento de los padres de familia, que no se les da, no se les inculca a lo mejor a los alumnos ese interés, esas ganas de, de aprender y ser alguien en la vida (03DM, pág. 6, 2019).

Pues ahorita sería en cuestión solamente de infraestructura, sí podría entrar, porque pues debido al sismo del 19 de septiembre no tenemos aulas, las aulas que tenemos son provisionales (12SDF, pág. 6, 2019).

Los docentes consideran que no hay obstáculos por parte de la escuela para que los estudiantes logren el éxito educativo y responsabilizan a los estudiantes del fracaso. El planteamiento de las condiciones de educabilidad no coincide con esta idea, porque el alumno no es un ser aislado, pues está en relación permanente con la escuela y su entorno sociofamiliar. El riesgo de caer en el pensamiento de que el

estudiante es el único culpable de su fracaso, nos lleva a dejar de lado la responsabilidad social de transformar las otras variables que afectan la vida y el desarrollo de los estudiantes. “El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo estudiante puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otras (Blanco, 2008: 21).

4.2 La relación entre la escuela, el docente y el estudiante

En esta dimensión se busca conocer —desde la perspectiva y experiencia de los entrevistados— cómo el estudiante, el docente y la escuela se relacionan con las condiciones de educabilidad. Se preguntó a los participantes cómo organizan sus tiempos, cómo estructuran los temas de clase, cómo evalúan, qué temas se le dificultan más a sus estudiantes y qué hacen cuando se presentan estos casos. También se les cuestionó qué piensan de las evaluaciones externas que se aplican a las escuelas, qué ventajas o desventajas tienen para la institución y los alumnos. Por último, se les preguntó si la escuela puede llegar a estigmatizar a los estudiantes y qué condiciones les brinda el sistema educativo para lograr su desarrollo académico y personal.

A la primera pregunta, ¿cómo organizan el tiempo de clase para revisar los temas del ciclo escolar con los estudiantes?, 11 entrevistados dijeron que organizan su tiempo de acuerdo a la planeación que la SEP les pide, programan sus tiempos según el tema, las actividades y realizan evaluaciones. Los otros 4 participantes, aunque toman en cuenta la planeación, prefieren ser más flexibles con los temas y las actividades de clase, porque consideran que seguir el programa puede ser limitante.

Bueno, inicialmente, nosotros tenemos que hacer un análisis de todos los contenidos y a partir de ese análisis que se realiza, nosotros tenemos que identificar el grado de dificultad para poderlos ir abordando, entonces se hace una planeación anual y a partir de esa planeación anual, pues ya se va haciendo este, la planeación semanal (Entrevista 03DM, pág. 6, 2019).

Nos limitan mucho a 'tienes que hacer esto, y esto es el programa y tienes que establecerlo, ya terminó el primer trimestre, ¿en qué tema vas, qué contenido llevas?'. Pues yo puedo terminarlo en tiempo y forma, ¿pero los chicos? Bueno yo en este caso imparto geografía, ellos llevan geografía quinto y sexto de primaria, llegan aquí y yo doy por hecho que ellos ya saben lo básico, cuando yo pregunto saberes previos o algo, ellos no, pues, no saben ni qué significa eso (Entrevista 07DF, pág. 4, 2019).

En la escuela secundaria, la mayoría de los maestros siguen el programa institucional para planear sus clases, aunque también existen opiniones que ponen en juicio la funcionalidad de seguir el programa al pie de la letra; otros más mencionaron que los programas no están pensados para todos los contextos, ni todos los tipos de estudiantes y esto no beneficia al aprendizaje.

Los docentes se encuentran nuevos desafíos, como nos dice Tenti (2007), ahora los profesores deben de afrontar dos grandes problemas: el primero es la gran cantidad de alumnos que tienen en el aula; y, el segundo, la heterogeneidad que los grupos de estudiantes presentan. El desfase de conocimientos y la falta de condiciones adecuadas hacen que hoy el oficio de enseñar sea más complicado para los docentes. "En estas condiciones existe cada vez menos acuerdo inmediato entre el contenido del programa escolar (que tiende a cambiar con cada 'reforma educativa'), el saber del docente y el deseo (o interés) de aprender de los alumnos" (Tenti, 2007: 337).

A continuación, se preguntó a los entrevistados qué hacen para que los estudiantes se involucren cuando se presenta un tema que se les dificulta; 9 mencionaron que elaboran estrategias para trabajar el tópico que se les dificulta, la escuela da talleres, se crearon clubes para trabajar ciertos temas o, de forma individual, se acercan a los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje para trabajar con ellos. Los 6 restantes dijeron que, aunque se implementen otras estrategias, los estudiantes llegan con un nivel muy bajo de la primaria, algunos no saben hacer las operaciones básicas de matemáticas y no saben leer o escribir, por lo que trabajar con ellos se vuelve muy complejo.

Sí tenemos una estrategia, de manera global, cada docente se preocupa por darlo de manera personalizada, y también en los clubes tenemos una maestra auxiliar que se dedica a enseñarlos a leer y escribir (Entrevista 02DF, pág. 5, 2019).

Antes está la primaria y, bueno, después sigue el bachillerato, pero no traen los conocimientos desde primaria, entonces tenemos que retroceder, tenemos que retroceder y está ocasionando que nosotros tengamos un retroceso, y no podamos avanzar con lo que nos piden. Yo muchas veces he expuesto el caso, entonces, ¿a qué tenemos que responder, a las necesidades e intereses de los alumnos o a cumplir con el programa que establece la Secretaría de Educación Pública? (03DM, pág. 6, 2019).

En este sentido, Escudero (2009) afirma que una de las formas de exclusión de la escuela se da cuando los estudiantes no logran adecuarse a la enseñanza de los profesores. De modo que puede ser más sencillo para los sistemas educativos quedarse sólo con los que estudiantes regulares que aprenden, así reducen problemas y tensiones en el aula. Así, responsabilizan del fracaso educativo únicamente al alumno.

En la secundaria donde se realizó esta investigación, pudimos observar que la escuela aplica otras estrategias cuando se les dificulta algún tema a los alumnos, se les realiza un examen diagnóstico, practican el fomento a la lectura y la escritura, realizan talleres o los profesores se acercan de forma individual a los estudiantes. Pero aunque existen estrategias por parte de la escuela, los mismos profesores no están seguros qué tan efectivas puedan ser y algunos de ellos siguen responsabilizando, como únicos culpables de su fracaso educativo, a los estudiantes.

Adicionalmente, se les preguntó cuáles son las ventajas y desventajas de seguir un programa estandarizado. De los 15 entrevistados, 5 piensan que es una ventaja porque los libros que les proporciona la SEP son buenos y permiten trabajar adecuadamente. Otros 6 piensan que existe una desventaja media, porque hay temas que son comunes y se pueden llevar bien, pero no todos los temas atienden

a las necesidades de los alumnos. Y 4 mencionan que es una desventaja llevar un plan estandarizado, porque en la práctica no toman en cuenta los contextos de donde provienen todos los estudiantes y no cubren todas sus necesidades; además, algunos docentes mencionan que los nuevos programas les quitan autoridad o eliminan temas que son importantes.

En los nuevos programas quitaron muchas cosas que son básicas, son básicas en secundaria, ¿no?, o que los chicos deben de saberlo, el que ellos cambien todo este programa, pues a nosotros nos limita porque entonces, ¿qué vamos a hacer? Medio te enseñó matemáticas, medio te enseñó español, medio te enseñó ciencias, porque damos por hecho que en seis años en la primaria ellos adquirieron los conocimientos, cuando no es así (Entrevista 07DF, pág. 4, 2019).

No, ninguna, al contrario, para mí es un material de apoyo, los dos libros son muy buenos materiales, me sirven porque sé qué es lo que debo abarcar durante el trimestre, aunque a veces no me dé tiempo, por la cuestión de los tiempos que tiene orientación que sólo es una hora a la semana (Entrevista 04OF, pág. 9, 2019).

Las opiniones sobre seguir un programa estandarizado son diversas, Podemos ver que las orientadoras coincidieron en que el programa está bien, pero en ocasiones deben buscar textos o materiales para complementar los temas. Por su parte, los 2 profesores de matemáticas están de acuerdo en que el programa viene más recortado y que el orden de los temas no es tan adecuado para el aprendizaje de los alumnos.

Tal como nos dice Navarro (2004), anteriormente, la escuela esperaba a un tipo de alumno; sin embargo, la diversidad de características con las que hoy llegan los estudiantes al aula, dificulta al profesorado seguir un plan de estudio estandarizado. Actualmente, la institución académica se encuentra en una situación en la que, aunque exista mayor oportunidad para que las personas asistan a la

escuela, esto no quiere decir —necesariamente— que esté preparada para impulsar el éxito educativo de todos los estudiantes (López, 2007).

En relación con lo anterior, se cuestionó a los maestros, cuáles son los principales problemas para cumplir con los contenidos del programa. De los entrevistados, 13 consideran que siempre hay problemas para cumplir con los contenidos; porque los tiempos no se cumplen, los programas son limitados, dejan de lado temas como la violencia o la inseguridad, los temas se les hacen aburridos a los estudiantes, no toman en cuenta la diversidad de los alumnos, así como por el bajo nivel académico de los estudiantes. Sólo 2 dijeron que el programa no genera problemas porque tiene cosas novedosas y está planeado adecuadamente.

Aquí, desgraciadamente, las personas que hacen este programa no tienen la noción, ni, creo que nomás por poner temas y no se fijan el grado de seriación que llevan los temas (Entrevista 14DF, pág. 13, 2019).

Pues a veces si se aburren porque dicen 'y ahora qué hago, qué hago, ya terminé, qué hago', y, pues, yo lo que en este caso aplico es la lectura, ¿no? Ponte a leer, toma este libro, ¿no?, porque está bien, ya acabaste esto, pero tienes que corregir esto, a la mejor ya acabaste el trabajo, está bien, pero tienes que corregir ortografía, por ejemplo (Entrevista 13DF, pág.8, 2019).

El nuevo programa que estamos manejando tiene muchas cosas muy novedosas, porque el anterior bueno, era de este, de puros jueguitos (Entrevista 09DM, pág. 6, 2019).

En esa dirección, Blanco (2008) nos dice que para que el currículum educativo esté pensado para todos los estudiantes, se debe tomar en cuenta el contexto social, analizar las diferentes necesidades de los estudiantes y flexibilizar el contenido de los programas educativos. Dar respuesta a las necesidades actuales significa romper los esquemas tradicionales, en los cuales todos los niños hacen lo mismo de la misma forma.

Ofrecer una educación de calidad sin exclusiones depende en gran medida del grado de ajuste entre la oferta educativa y las distintas necesidades educativas del alumnado. El mayor acceso a la educación ha tenido como consecuencia que una mayor diversidad de alumnos acceda a la escuela; sin embargo, los actuales sistemas educativos se caracterizan por ofrecer respuestas homogéneas a realidades, contextos y necesidades diversas, generando exclusión y discriminación (Blanco, 2008: 31).

Algunos de los participantes mencionaron que uno de los problemas de seguir los programas es que son muy limitados y poco flexibles, por lo que no tienen oportunidad de trabajar otros temas o de agregar en sus clases contenidos que ellos consideran importantes para el aprendizaje de los alumnos de esa comunidad. A manera de hipótesis, por lo observado en las entrevistas, existe la creencia de que los programas no están pensados para los alumnos de zonas semiurbanas o rurales.

La siguiente pregunta fue para conocer con qué frecuencia tienen que realizar evaluaciones en el aula. De los entrevistados, 8 dijeron que la SEP pide que las evaluaciones sean trimestrales, con el objetivo de que les permitan observar mejor el desempeño de los estudiantes. Los otros 7 expresaron que ellos realizan su evaluación diariamente con la intención de trabajar con los alumnos que sacan mala calificación o se les complica algún tema.

Aunado a ello, la siguiente pregunta fue sobre cómo evalúan el aprendizaje de los estudiantes. De los 15 docentes, 6 dijeron que evalúan a través del trabajo en clase: con las participaciones, actividades, disciplina, trabajo individual y en equipo; otros 6, que lo hacen con exámenes; y 3, que elaboran una carpeta en la que guardan los productos, evidencias, actividades y evaluaciones que realizan en clase.

Tengo un seguimiento de sus productos, carpeta de evidencias, su cuaderno de notas, sus exámenes, tareas e investigaciones, y sus proyectos que son unidades de construcción de aprendizaje, con base en eso se hace su

evaluación parcial y se va informando a los padres o tutores cuál va siendo su desempeño, y también a los alumnos (02DF, pág. 8, 2019).

La evaluación es continua, desde que yo entro al salón, yo observo, es a través de la observación y comprobar, ¿no? Con las participaciones, entonces es continua, formativa (Entrevista 15DF, pág. 8, 2019).

También se les preguntó cuáles son las ventajas y desventajas de evaluar de esa forma. Y 10 de los entrevistados dijeron que su forma de evaluar es una ventaja, porque tienen menor índice de reprobación, pueden detectar a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje, sus formas de evaluar sirven para hacer conscientes a los estudiantes de su desempeño, los exámenes sirven para ver cuánto han aprendido. Los otros 5 consideraron una desventaja la forma de evaluar, porque tienen poco tiempo para realizar las clases y las evaluaciones dejan de lado que hay diferentes tipos de alumnos, lo que genera dificultades.

Mira, es, cómo podemos decir, en el aula te vas a encontrar con muchos estilos de aprendizaje y podemos decir que cuando te hacen marcar una rigidez (en las evaluaciones), tanto en el programa de estudio, así se va a hacer, pues obviamente que hay un problema, ¿no? (Entrevista 08DM, pág. 11, 2019).

Este tipo de evaluaciones tienen un propósito, este, checar el nivel de los estudiantes hasta dónde, este, saben, y me parece que antes también le daban un porcentaje a la escuela, ajá, entonces, este, cuáles son las ventajas, las ventajas son que el alumno, en este caso un alumno que pueda leer bien y que pueda contestar bien, sí tienen que utilizar mucho su razonamiento y su lógica para este tipo de problema (Entrevista 14DF, pág. 14, 2019).

Podemos decir que los profesores tienen claridad de su forma de evaluar en relación con el programa o a lo que viven diariamente en el aula. La mayoría se da cuenta de que las evaluaciones les permiten saber desde el primer semestre qué alumnos están en riesgo de seguir con una tendencia a la baja, para así poder tomar medidas e implementar algunas estrategias de apoyo, como mandarlos a talleres o

clubes que les permita aprender el tema que se les esté dificultando. Sin embargo, algunos profesores mencionaron que el mismo sistema permite que los alumnos no se exijan y que den el mínimo esfuerzo por pasar las materias.

Según Escudero (2009), el currículo educativo oficial es el que pone los parámetros para evaluar el éxito o fracaso de los estudiantes. De suerte que la forma en que el profesorado entienda los criterios de evaluación que les pide el currículo será decisiva para el desarrollo del estudiante. La evaluación permite comprender y explicar el éxito o el fracaso sobre el aprendizaje de los alumnos, y sirve para generar estrategias para apoyarlos en caso de que encuentren más barreras para progresar en su trayectoria educativa (Escudero, 2009).

Asimismo, se les preguntó si como maestro de grupo les ha tocado que sus estudiantes presenten la prueba Planea, aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la SEP. De los 15 entrevistados, sólo 10 respondieron afirmativamente y, los otros 5, que no les ha tocado participar.

En relación con lo anterior, se preguntó qué impacto, positivo o negativo, creen que tienen este tipo de exámenes estandarizados en los alumnos. De los participantes, 11 dijeron que la prueba no tiene impacto, porque los alumnos no le dan importancia o no le ponen atención; 2 más opinaron que la prueba no toma en cuenta el contexto demográfico y económico de los estudiantes, por lo que no es una prueba pensada para todos, además de que han encontrado errores de contenido en las pruebas. Los 2 restantes dijeron desconocer si existe un impacto negativo o positivo de las pruebas en los estudiantes.

Los exámenes Planea los sacan de los libros, así tal cual, y aquí viene el contenido y aquí viene la pregunta, pero en ocasiones tienen errores, y si tiene errores el examen, qué pasa con el niño que a la mejor lo sabe, entra en un dilema. Me tocó en una ocasión una chica de sexto grado, 'maestra es que aquí está, no está la respuesta', y yo 'búscala', y ahí estaba, como que con la duda, eh, el examen era, lo que era geografía, historia, eran 15 reactivos, siete estaban mal (Entrevista 07DF, pág. 5, 2019).

Las evaluaciones estandarizadas no les importan. Han mandado exámenes departamentales desde Toluca y no le ven el sentido, regularmente, lo reprueban, no lo contestan porque no quieren, es más no ponen ni su nombre (Entrevista 02DF, pág. 3., 2019).

Sobre el mismo tema, se les cuestionó cuál es la importancia que la institución le da a estos exámenes. De los entrevistados, 11 mencionaron que la prueba Planea es importante para la escuela porque sirve para saber el nivel con el que cuenta la institución, 1 persona dijo que estas evaluaciones hacen ver mal a la escuela y nadie asume la responsabilidad de los problemas que se llegan a presentar. Los 3 restantes dijeron desconocer el tema.

No, pues no son buenas, porque nos dejan mal, ¿no? Nos damos cuenta que estamos fatales, pero, es que es muy complicado, de verdad, es una situación muy difícil porque, pues, nos echamos la culpa todos a todos (Entrevista 04OF, pág. 10, 2019).

Pues, para nosotros como escuela son importantes, porque bueno así podemos detectar el nivel de aprendizaje en el que se encuentra nuestro centro escolar, sin embargo, no son muy objetivos los resultados (Entrevista 03DM, pág. 10, 2019).

En general, los profesores piensan que los alumnos no muestran interés en las pruebas estandarizadas, porque creen que no afectan sus calificaciones o porque los temas en el examen les parecen muy pesados. También consideran que las pruebas pueden contener errores y no ser claras, por lo que los estudiantes se confunden. Aunque la escuela no alcance los mejores resultados en estas evaluaciones, los entrevistados consideran que la institución y el profesorado son éticos y que el resultado que obtienen es justo, porque hay otras escuelas que desvían a los alumnos de las clases para enseñarles a contestar dichos exámenes.

Bruner y Ganga (2017) plantean que la importancia de las evaluaciones externas de las instituciones educativas, como la prueba PISA, permiten analizar el

interés que el gobierno de cada país pone en la educación. Para estos autores ha quedado demostrado que la desigualdad con origen en la familia impacta en la vida educativa de los individuos; por lo que estas pruebas deberían posibilitar a los gobiernos la toma de decisiones pertinentes para evitar que los alumnos sean excluidos de las oportunidades educativas o de los beneficios del desarrollo. En este caso, la prueba Planea permite a la SEP conocer el nivel que tienen las escuelas; y, de acuerdo a lo comentado por los entrevistados, no hay un impacto real o alguna estrategia política o gubernamental concreta luego de su aplicación y de conocer sus resultados, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

También se les preguntó si han presentado alguna de las diferentes pruebas del Servicio Profesional Docente (SPD) y, de ser así, cuándo fue. De los entrevistados, 8 dijeron haber presentado alguna prueba del SPD para ingresar al sistema educativo o evaluar su desempeño, los otros 7 contestaron que no han presentado ninguna. Algunos comentaron que han subido de puesto por antigüedad.

A los que respondieron afirmativamente, se les preguntó cómo se sintieron al presentar dicha evaluación. De los 8 que la presentaron, 4 expresaron sentirse bien porque se habían preparado para ello, pues les sirve para actualizarse y subir de puesto o asegurarlo con alguna plaza definitiva. Los otros 4 dijeron que la prueba fue pesada, demasiado larga, poco clara, no se les brindó la información correctamente y que hay problemas con las plataformas de evaluación.

Me tocó el año pasado ser evaluada, en este caso; anteriormente, pues hice los exámenes de ser maestro, el año pasado que me tocó ser evaluada, al principio yo tenía resistencia ¿no? Pero ahí veo la importancia que tenía, yo escuchaba que mucho estrés y muchos compañeros presionados, y yo también lo sentía así, pero se me facilitó muchísimo (Entrevista 13DF, pág. 10, 2019).

Para mí en las últimas evaluaciones, totalmente negativo, en todos los aspectos, sí, desde que no te dan bien la información, desde que tus datos están en otro lado, en otra forma, están incorrectos, pides ayuda, no te ayudan (Entrevista 15DF, pág. 12, 2019).

Cuando se les preguntó a los entrevistados si habían realizado alguna prueba del SPD, en general, existió una pausa y tensión al contestar la pregunta. Sólo 8 de 15 maestros realizaron alguna prueba, y nos refirieron sentirse nerviosos y un poco estresados; esta experiencia también los hizo ser más empáticos con sus estudiantes porque les recuerda lo que significa ser evaluados.

Por su parte, Tenti (2007) considera que entre los cambios que está viviendo el profesorado ahora se encuentra más solo, pues el docente ha perdido autoridad y el respeto de los alumnos; y, además, las instituciones escolares no facilitan el logro de los objetivos educativos debido a toda la burocracia que existe, entre normativas, plataformas y evaluaciones.

Hoy, muchos docentes no encuentran siempre las soluciones adecuadas para garantizar el reconocimiento y la autoridad pedagógica ante sus alumnos. Tampoco se encuentran siempre soluciones satisfactorias en el campo de los mecanismos (reglas, reglamentos, dispositivos institucionales, etc.) que faciliten la producción de un orden democrático que permita y facilite el logro de los objetivos propuestos (Tenti, 2007: 339).

En lo relativo a la escuela, se les preguntó cómo es el ambiente laboral, es decir, la relación con sus compañeros y los directivos. De los 15 entrevistados, 9 consideran que el ambiente laboral es bueno, hay comunicación entre las orientadoras, la administración y los profesores; también que, en lo posible, tratan de solucionar en equipo los problemas que se presentan, es un lugar agradable, tranquilo y estable. Los otros 5 comentaron que el ambiente es regular, porque, aunque hay comunicación, la relación con los demás no es tan cercana, en ocasiones existen conflictos entre compañeros. Y, el entrevistado restante, mencionó que el ambiente laboral es malo porque la administración no es cordial con todos y existen favoritismos dentro de la escuela.

Pues con los administrativos, bueno con todos me llevo muy bien, eh, los administrativos, pues, bastante bien. Las orientadoras se prestan mucho para

dar seguimiento, la directora es muy accesible para dar las herramientas (Entrevista 02DF, pág. 9, 2019).

Pues entre compañeros es regular, entonces no considero que a la mejor sea tan alta nuestra convivencia, porque también tiene que separarse la amistad de lo laboral y a veces se cae en eso, ¿no? Nos llevamos muy bien (Entrevista 12SDF, pág. 8, 2019).

Cordial no lo es, que sea agresivo pues tampoco, pero como todo, no. Sería como ponerlo en una familia, así el contexto de una familia, 'tú eres mi consentido y tú no', literal, no. Entonces, por más que cumplas, por más que seas la responsable, por más que trabajes no hay que te reconozcan el trabajo (Entrevista 06OF, pág. 16, 2019).

Al realizar las entrevistas, pudimos observar un ambiente muy cordial entre los profesores, se lleven bien o no. Los docentes se sienten respaldados por las orientadoras y la administración cuando se presenta algún problema con los alumnos; aquellos con más experiencia comentaron que, a diferencia de otras escuelas donde han trabajado el municipio de Ecatzingo, éste es un buen lugar para trabajar.

Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010) plantean que para lograr una escuela incluyente y justa se necesita de líderes educativos que eliminen las barreras que generan exclusión. De esta forma, el papel de líder recae en los directivos de las escuelas, porque ellos tienen el potencial de favorecer medidas que trabajen para la inclusión. Podemos decir que la parte direccional de la escuela donde se realizó el estudio se preocupa por los alumnos y las condiciones con las que llegan; por su parte, también los docentes consideran que tienen apoyo para comunicar cualquier situación. Lo que nos hace pensar, hipotéticamente, que es por eso que la mayoría de los entrevistados se sienten bien al laborar en esta institución.

Asimismo, se les cuestionó por las condiciones que la escuela le brinda a los niños y niñas para que aprendan y tengan una experiencia enriquecedora de la vida escolar, en general. De los 15 entrevistados, 7 dijeron que se les dan las

condiciones académicas necesarias, los estudiantes cuentan con profesores, materiales y talleres para aprender y desarrollarse como personas. Otros 3 mencionaron que falta capacitación para los trabajadores de la escuela, los alumnos no tienen interés por el estudio y no tienen metas de vida. Los 5 restantes afirmaron que la institución no tiene la infraestructura necesaria para impartir las clases adecuadamente.

Académicamente, sí, porque les damos las herramientas de conocimiento para que salgan adelante (Entrevista 02DF, pág. 10, 2019).

Nosotros tratamos de darles todas las, las armas necesarias, ¿no? Pero a veces también tienen una, una idea muy pobre de lo que es el estudio, aquí ellos tienden a, la mayoría de aquí trabaja de policía en el distrito, y los niños tienen esa idea de ¿para qué estudio más, si con la secundaria, como la saque puedo entrar a trabajar de policía, como mi tío, como mi papá, ¿no? (Entrevista 07DF, pág. 10, 2019).

Bueno, como escuela, decíamos, los espacios, no los tenemos completos (Entrevista 15DF, pág. 18, 2019).

Desde su perspectiva, Baquero (2000) formula que se tiende a señalar a los alumnos como únicos responsables del fracaso escolar y se deja de lado los contextos familiar y escolar. En la escuela donde realizamos el estudio hay algunos profesores que aún creen que el fracaso educativo es responsabilidad únicamente de los alumnos al no querer aprender. Pero, también, algunos entrevistados nos mencionaron que no tienen los espacios adecuados para que los jóvenes puedan tomar clases.

Más allá de la existencia de las obvias diferencias individuales en el desempeño de los alumnos, debería contemplarse cómo estos rendimientos diferentes son significados bajo el signo de la deficiencia sólo en relación con el sistema de expectativas escolares —en cuanto a tiempo, ritmos, secuencia, procesos y

condiciones— que define sus propios criterios de normalidad (Baquero, 2000: 8).

Igualmente, Blanco (2008) afirma que para que exista una educación de calidad, que permita el acceso y la apropiación del conocimiento, es importante la acción de la sociedad para que las personas aumenten su capacidad de decisión y amplíen su criterio. Los países enfrentan el desafío de generar condiciones adecuadas para todos y así poder lograr el desarrollo de los que menos tienen.

De igual modo, se preguntó a los entrevistados qué hace la escuela con los estudiantes que tienen bajo rendimiento escolar y bajas calificaciones, si existe alguna estrategia por parte de la escuela para nivelarlos. De los 15 participantes, 14 dijeron que la escuela sí tiene estrategias para trabajar con los alumnos que presentan dificultad en su aprendizaje: hay talleres, cursos, trabajo individual de los docentes y las orientadoras impartiendo clases extras de los temas y asignaturas que más se dificultan, que por lo general son español y matemáticas. Sólo un entrevistado mencionó que, aunque existen estrategias, es difícil llevarlas a cabo por la cantidad de alumnos que tienen.

Pues, desde mi función, he tenido juntas por academia desde español y matemáticas, y hemos diseñado estrategia global de mejora, así se llama este documento oficial, pero nosotros lo manejamos interno, porque vía supervisión a nosotros nos piden más, otro documento que es la ruta de mejora, entonces nosotros lo manejamos interno, pero tienen que involucrarse todos los docentes para todos los alumnos, en el caso de la estrategia global (Entrevista 12SDF, pág.3, 2019).

Pues nosotros, este, tratamos de implementar estrategias, pero muchas veces se nos dificulta por la cantidad de alumnos que tenemos. Y también como son demasiado inquietos, eh, a veces no nos da, así como que tiempo de atenderlos de manera personalizada, sin embargo, hacemos lo posible por involucrarlos (03DM, pág. 3, 2019).

De este modo, Escudero (2009) sostiene que el fracaso escolar visto como responsabilidad del alumno, únicamente puede generar marginación y segregación,

pues se cree que es el alumno el que no puede o no quiere aprender, y por ello no entra en el juego escolar. Al tomar medidas, la institución educativa genera espacios específicos para trabajar con estudiantes de bajo rendimiento y asigna profesores específicos a los que tienen carencias; el inconveniente de esta acción es que, en vez de resultar benéfico, puede generar que el fracaso sea individualizado y se responsabilice a los estudiantes o a los profesores y no se vea con amplitud el problema para así resolverlo.

Encontramos que los entrevistados son conscientes del nivel con el que llegan sus estudiantes, desde su perspectiva, cada vez llegan con menos elementos y conocimientos a la secundaria; en los casos más extremos los alumnos no saben leer, escribir o resolver operaciones matemáticas, por lo que tratan de que se recuperen con talleres o clases individuales. También saben que dependerá del alumno, así como del contexto que lo rodea para que la estrategia tenga éxito.

Asimismo, se preguntó qué pasa con los estudiantes que enfrentan problemas de disciplina. De los entrevistados, 12 expresaron que la escuela tiene estrategias para tratar estos problemas a través de las orientadoras, los padres de familia y el diálogo con los estudiantes. Los otros 3 manifestaron que, aunque haya estrategias, la falta de tiempo o el poco apoyo de los padres, tanto como el sistema educativo, dificultan la eficacia de éstas.

A veces si entramos con pláticas, directamente con ellos, ¿no? A ver cuál es la situación. '¿Por qué estas así, por qué estás trabajando de esa forma?' Eh, a veces nos vamos directamente hasta con los papás (Entrevista 05DM, pág. 3, 2019).

Y así como están, dices 'dios mío que va a pasar', entonces partimos desde ahí, partimos de la responsabilidad de los padres, que de verdad que a veces da tanta tristeza ver los niños tan abandonados (Entrevista 06OF, pág. 13, 2019).

Los docentes se apoyan mucho en las orientadoras para resolver los problemas de disciplina. Pudimos observar que primero tratan de dialogar con el alumno y de entender su contexto; si no ven un cambio, se llama al padre de familia

y llevan a cabo alguna estrategia en conjunto para resolver el problema. Algunos docentes comentaron que, aunque lleguen a acuerdos con los padres de familia, suele quedarse en palabras, y el alumno tiende a recaer en problemas de indisciplina.

Bonal y Tarabini (2013) sostienen que la indisciplina de los jóvenes en la escuela puede ser causada por la falta de afecto y atención de los padres. Los alumnos se resisten a aceptar el orden y las normas de la escuela porque responden a la falta de afectividad y normatividad familiar; así, tratan de llamar la atención de la familia a través de la confrontación y la provocación que generan en la escuela. “El elemento común en todos ellos es la falta de acompañamiento y seguimiento por parte de los adultos responsables y el abandono, no tanto físico, sino sobre todo simbólico del tiempo extraescolar del menor” (Bonal y Tarabini, 2013: 82).

Aunado a lo anterior, se preguntó si el sistema educativo y la escuela misma, por las condiciones en las que operan, pueden llegar a estigmatizar a los alumnos de bajo rendimiento o a los que tienen problemas de disciplina. De los participantes, 10 dijeron que la escuela y el sistema educativo sí pueden estigmatizar a los alumnos por sus condiciones físicas o cognitivas, pues los docentes enuncian y etiquetan a los “estudiantes problema”. Los 5 restantes declararon que la escuela no estigmatiza a los estudiantes porque trata de ayudarlos y porque los maestros valoran a todos sus alumnos.

Sí se estigmatiza un poco, sobre todo en los, en los casos de los chicos especiales, los chicos especiales que sabemos de antemano que ya no van a continuar con la preparatoria, entonces, a esos chicos, prácticamente, se les apoya, prácticamente, para que puedan sacar el documento (Entrevista 11DRF, pág. 14, 2019).

Aquí se señala entre maestros, ¿sí? ‘Sabes qué este alumno es así y este alumno es así, qué vamos a hacer’ No nada más vamos a atacarlo, sino, qué vamos a hacer, que es lo principal, y nos ha dado resultados (Entrevista 09DM, pág. 9, 2019).

No, no, no, no. Siempre hemos tratado de que el alumno vale mucho, que el alumno puede, y lo ha demostrado, que es lo más importante (Entrevista 15DF, pág. 13, 2019).

La estigmatización, según Bonal y Tarabini (2013), es un escenario que puede radicar en el ámbito escolar. La escuela y los docentes en sus prácticas o representaciones pueden estigmatizar al alumno que no cuenta con las condiciones adecuadas y limitan, de ese modo, sus posibilidades de desarrollo educativo. A raíz del estigma el alumno deja de ser valorado por sí mismo, por lo que hace o por cómo se comporta y pasa a ser valorado a través de la categoría o la etiqueta que se le haya puesto.

Los docentes de la secundaria nos dicen que la estigmatización existe; en ocasiones es común etiquetar a los estudiantes indisciplinados o con problemas de aprendizaje, pero no siempre es en tono negativo, en ocasiones se identifica de esa forma a los alumnos que más problemas presentan para trabajar con ellos. Adicionalmente, los entrevistados afirman que la estigmatización también se da entre los mismos estudiantes por las situaciones que puedan llegar a presentar.

Para terminar esta dimensión, se preguntó a los maestros participantes si consideran que las condiciones del sistema educativo actual brindan los elementos necesarios para que los estudiantes aprendan y se desarrollen personalmente. De ellos, 9 consideran que el sistema educativo no proporciona las condiciones necesarias, pues no dan capacitación a los docentes ni dotan de herramientas emocionales a los alumnos y al personal de la escuela. De igual forma, porque el sistema no está pensado para todo tipo de alumnos y los planes o estrategias que quieren implementar no se llevan a cabo adecuadamente; además, la escuela no cuenta con la infraestructura necesaria para tomar las clases. Los docentes mencionados expresan que se sienten olvidados por el gobierno. Los 6 restantes consideran que el sistema educativo sí brinda las condiciones necesarias para que los estudiantes se desarrollen, porque les da apoyo y materiales para trabajar, y porque la escuela trata de dar lo mejor para todos los alumnos.

Pues, o sea, sí brinda apoyos. Pero con este tipo de casos que te decía, donde nos piden que, que incluyamos a este tipo de niños, pues es difícil porque los alumnos, los grupos son grandes. Entonces, los maestros no se dan tampoco el tiempo para atender a esos niños que lo requieren más, entonces, sí, pues te digo, pues, sí tratamos de apoyarlos, de atenderlos, pero considero que no, este, pues no podemos hacer mucho por ellos, y que además también no todo el mundo tiene la, pues esa capacitación, pero igual los maestros se enfocan a sus asignaturas (Entrevista 01OF, pág. 13, 2019).

Pues la escuela, repito, trata de, de dar lo mejor, este, tenemos instalaciones, bueno, tenemos unas instalaciones ahorita provisionales, porque, desafortunadamente, nos tocó [el terremoto] y tuvieron que demoler la escuela, ahorita las condiciones a lo mejor no son las adecuadas, pero sí contamos con el material, a lo mejor indispensable, para, este, pues para transmitir los conocimientos o herramientas de apoyo, la plantilla docente está completa, este, y bueno, pues yo creo que la escuela está completa en ese aspecto (Entrevista 03DM, pág. 9, 2019).

Por su parte, Santos (2016) sostiene que la escuela democrática es contradictoria, pues trata de enseñar a ser cooperativos cuando la estructura es jerárquica, que los alumnos y los docentes participen cuando hay un currículo establecido que dicta lo que se debe hacer, que el conocimiento sea crítico, libre, creativo y divergente, cuando ya hay saberes preseleccionados y evaluaciones preestablecidas por las personas que tienen el poder. En la escuela de nuestro estudio, algunos de los entrevistados manifiestan que existen estas contradicciones, pues les piden el éxito educativo de los estudiantes cuando el mismo sistema no los dota de todos los elementos necesarios para lograrlo. Y, por otro lado, están los entrevistados que aunque consideran que el sistema educativo sí brinda las herramientas para el éxito de los estudiantes, en momentos se contradicen, por ejemplo, cuando mencionan que el sistema educativo sí cumple, pero no cuentan con la infraestructura necesaria.

La escuela recibe el cargo de educar a los alumnos para los valores (solidaridad, paz, autenticidad, igualdad...) y también de prepararlos para la vida. Pero la vida es, en muchas ocasiones, insolidaria, belicista, falsa, discriminadora. ¿Cómo conjugar ambas pretensiones? Dewey hablaba de la particular contradicción que supone la cooperación exigida por la democracia y la competición que lleva consigo la economía de mercado (Santos, 2016: 15).

De los entrevistados que consideran que el sistema educativo no brinda las condiciones necesarias para el desarrollo de los estudiantes, destaca su opinión sobre el trabajo emocional que la SEP pretende que hagan. Desde su perspectiva, antes de trabajar las emociones con los estudiantes se debería hacerlo con los docentes y administrativos de la escuela, pues si no hay una buena capacitación previa y apoyo, ven difícil que el manejo de las emociones con los estudiantes sea eficaz.

4.3 El estudiante y el contexto sociofamiliar

La última dimensión de la entrevista está enfocada en conocer —desde la perspectiva del docente— las condiciones en que viven sus estudiantes cuando llegan al aula, en lo que se refiere al contexto familiar y el medio en el que residen. De este modo, se les preguntó con qué regularidad asisten los padres de familia a las juntas que la escuela realiza, cómo se relacionan con la escuela, si la escuela recibe su apoyo cuando hay algún problema con sus hijos; cómo es la zona en la que se ubica la secundaria, cuáles son las ventajas y desventajas de que se encuentre en ese lugar, qué valor le da la comunidad a la escuela y cómo es la relación entre los docentes y los padres de familia.

La primera pregunta fue sobre cuántas juntas se realizan con los padres de familia o tutores durante el ciclo escolar. De los 15 entrevistados, 11 dijeron que se realizan de 3 a 5 juntas. Los otros 4 desconocen la cantidad de reuniones realizadas al año. La mayoría dijo que la responsabilidad de organizarlas y realizarlas recae en las orientadoras. En relación con lo anterior, se preguntó cuáles son los temas que generalmente se tratan en estas juntas. Los 15 entrevistados coincidieron en que los temas revisados son tres; generales, de evaluación y de indisciplina. “Constantemente. Pues la conducta, la información de cómo van sus hijos, los

padres deben saber cómo van” (Entrevista 15DF, pág. 14, 2019). “Se habla sobre la indisciplina, de los alumnos que van reprobando y de las calificaciones (Entrevista 10DM, pág. 7, 2019).

Aunado a esto, también se les preguntó con qué frecuencia asisten los padres de familia o tutores a las juntas y, en su caso, cuál es el principal motivo de que falten. De los participantes, 7 dijeron que la inasistencia de los padres de familia a las juntas es muy alta, los principales motivos son porque trabajan y porque no les interesan las asambleas generales. Otros 4 mencionaron que asiste 80% de los padres cuando se trata de temas propios de sus hijos o sobre sus calificaciones; 3 más afirmaron que la asistencia es de 50%, aunque las juntas se realicen en días en que los padres pueden asistir. Y sólo 1 dijo desconocer la frecuencia con que asisten los padres de familia.

En realidad, a las juntas que yo cito vienen muy poco, pero cuando vienen más es con los grupos, con las orientadoras, no les interesan las asambleas generales, les interesan más las asambleas de grado o de grupo (Entrevista 11DRF, pág. 17, 2019).

Podríamos decir que un 50%, la mayoría el trabajo (Entrevista 05DM, pág. 9, 2019).

A veces en un porcentaje, a lo mejor, un 80% asisten, algunos, pues, porque tienen que trabajar, la mamá. También las familias disfuncionales, pues, también, que sólo cuentan con la mamá, tenemos alumnos que los papás trabajan en Estados Unidos, están a cargo de la abuelita, de la tía, a veces no pueden por tiempo, a veces los alumnos no les avisan, más cuando es entrega de calificaciones (Entrevista 07DF, pág. 9, 2019).

También se les preguntó cómo es la actitud de los padres o tutores que asisten a las juntas escolares y 8 de los entrevistados dijeron que lo hacen con una actitud positiva y con disponibilidad. Esto debido a que la mayoría de quienes asisten son los padres de los estudiantes que van bien en la escuela y no tienen problemas. Otros 4 declararon que la actitud es regular, no interactúan mucho y sólo

se dedican a escuchar. Los 3 restantes dijeron que la actitud es negativa, llegan a la defensiva o responsabilizan a los docentes de que su hijo va mal.

Buena, principalmente son los papás de los hijos que van bien, entonces no, no hay tanto detalle con ellos y sí, es nuestro mayor porcentaje (Entrevista 12SDF, pág. 9, 2019).

A veces si un poquito renuentes ¿no? Pero, no vamos a decir que negativos, pero simplemente se dedican a escuchar (Entrevista 05DM, pág. 10, 2019).

Pues en su minoría son accesibles, algunos si llegan en el plan de culparnos a nosotros como docentes de que, este, por qué su hijo tiene esa calificación, este, que sí entrega todo, que si ellos han checado y demás. Sin embargo, cuando les empieza a mostrar uno el seguimiento, pues, entonces se dan cuenta que no es así, que la falla es también de ellos (Entrevista 03DM, pág. 10, 2019).

Los docentes de la escuela secundaria son conscientes de la cantidad de juntas que se realizan durante el año escolar y para llevarlas a acabo se apoyan en las orientadoras. Coincidieron en que la inasistencia de los padres de familia se da por motivos laborales y, en algunos casos, por la falta de interés hacia sus hijos. Por otro lado, la mayoría de los entrevistados menciona que los tutores que sí asisten a dichas reuniones, coincidentemente, son los padres de los estudiantes que tienen un buen desempeño escolar; lo que permite suponer que hay una relación entre el rendimiento en el aula y la atención que los padres de familia les brindan.

De acuerdo con Tenti (2007), el papel de la familia ideal, que se hacía responsable de la educación de los estudiantes en lo afectivo y lo normativo, cada día es menos frecuente. Por lo que, hoy, la familia es puesta en tela de juicio respecto al papel que debe de llevar a cabo; sin embargo, ni los docentes ni las instituciones escolares se han pues de acuerdo en definir la nueva división del trabajo frente a las diversas formas de la configuración familiar y la heterogeneidad de condiciones con la que llegan sus estudiantes al aula. “En la actualidad, pocas

familias se acercan a ese ideal hegemónico en el momento fundacional de la escuela moderna. Las familias son puestas en el banquillo de los acusados: ellos no acompañan el aprendizaje de los alumnos” (Tenti, 2007: 340).

La siguiente pregunta fue sobre su relación con los padres o tutores de sus alumnos. De los entrevistados, 8 dijeron que la relación era buena, ya fuera formal o amistosa, pero empática y de respeto. Otros 6 opinaron que su relación era regular, porque dependía de la actitud del padre de familia; por lo que prefieren mantener una relación formal y de respeto, pero distante. Sólo 1 de los participantes dijo desconocer cómo era la relación con los padres de familia porque es nuevo en la escuela.

Empático, sobre todo, y más que nada porque como yo soy de esta comunidad, pues conozco a las personas, ¿no? Y, por ejemplo, de un niño, que a lo mejor se porta mal, y sé que su mamá o su papá trabajan y no está, pues, trato de, de buscar, ¿no?, la forma en cómo tener esa comunicación con ellos (Entrevista 13DF, pág. 14, 2019).

Igual, yo creo que la mitad buena y la mitad, pues, sí, es mala porque a nadie le gusta que le des recomendaciones (Entrevista 02DF, pág. 11, 2019).

Conforme a lo anterior, también se les preguntó si —en caso de solicitar la presencia de los padres o tutores— para tratar un problema del estudiante, ¿recibían su apoyo para solucionarlo? De los 15 entrevistados, 5 dijeron que no, porque no son accesibles, porque responsabilizan al docente, porque no son participativos y no hay compromiso. Otros 5 mencionaron que el apoyo es regular porque se les tiene que insistir mucho para que vayan a las reuniones, y lo hacen con actitud negativa. Y aunque se llegue a acuerdos, pocas veces se llevan a cabo por parte de los padres. Otros 4 dijeron que sí hay apoyo de la familia cuando se le requiere, los padres cumplen con los acuerdos y están al pendiente de sus hijos. El último dijo que lo desconoce por el poco tiempo que tiene en la escuela.

Pues es muy poco, es muy poco porque se comprometen en el momento, pero, ya cuando uno les dice 'me va a ir firmando, por favor, que hizo con él, qué tiempo dedicó con él', entonces ahí se pierde, ya no se le da el seguimiento, es muy complicado (Entrevista 13DF, pág. 8, 2019).

Pues llegan con la actitud negativa, pero en cuanto empezamos a platicar y empezamos a enseñar pruebas, entonces se dan cuenta y conocen a su hijo. Yo siempre he tratado de escucharlos, ya cuando terminan, '¿ya terminó de hablar, señor? Número uno su hijo está reprobado, aquí está la escala, tal fecha, tal tarea, no la trajo, sí la trajo, aquí está'. Y, ya el niño, y, ya el papá, 'y no me dijiste que entregaste está', 'no, yo te dije que me compraras la libreta, y tú me dijiste que sí, pero no me dijiste cuándo' (Entrevista 15DF, pág. 15, 2019).

A veces hay papás que sí apoyan, dicen, 'deje un trabajo, vamos a estar en casa, mándeme a traer si el niño no lo hace'. Pero en ocasiones es así como de 'es su trabajo, usted es el maestro, usted debe de hacerlo'. O sea, a veces sí hay abandono de parte de los papás, no entienden que es un triángulo; papá-alumno-maestro. A veces dicen, 'pues tú y tu maestra que se dedique contigo y ...', pero sí, hay papás que sí, sí les interesan sus hijos y, pues, sí apoyan (Entrevista 07DF, pág. 8, 2019).

En general, la relación que tienen los docentes entrevistados con los padres va de buena a regular. Mencionaron que, al estar en un municipio semiurbano, la figura del maestro todavía es respetada por los padres de familia. Como ya hemos dicho, en la institución hay profesores que son de la misma comunidad, lo que les permite conocer a los padres de los estudiantes, y en algunos casos estos mismos padres fueron también alumnos de los entrevistados. Con respecto al apoyo recibido cuando se presenta un problema con los estudiantes, la tendencia general va de nada a muy poca ayuda. Los padres de familia asisten a las juntas, pero no cumplen con los acuerdos, son pocos los que en realidad apoyan al docente.

En este sentido, Escudero (2009) dice que una de las prioridades a nivel global y local es que se pueda lograr una mayor participación entre las familias, el Estado y los agentes sociales de la educación: docentes, administrativos y

directivos, para tratar de combatir los problemas que se presentan. De modo que los problemas educativos no se deben atribuir sólo a una parte, se tiene que trabajar en conjunto para resolverlos.

La siguiente pregunta tuvo como objetivo conocer —desde la perspectiva del docente— la atención que los padres ponen a las tareas de sus hijos y a su desempeño escolar. De los participantes, 9 externaron que los padres no están al pendiente de las tareas o actividades escolares, la atención es muy poca y no hay comunicación con los hijos; otros 4 maestros piensan que el interés de los tutores es regular, pero que deberían ponerles más atención. Y 2 mencionaron que es notorio cuando están pendientes, porque los papás asisten por propia iniciativa a preguntar sobre el rendimiento de sus hijos, que por lo regular son los que tienen buenas notas.

La atención es muy escasa, además el alumno no es honesto, le puede mentir fácilmente a sus papás. Uno ve que los que tienen mejores calificaciones es porque los papás sí están atentos a lo que hacen sus hijos (Entrevista 10DM, pág. 8, 2019).

Ah, sí, sí, bastante. Porque son los mismos padres que han estado pendientes de sus tareas los que vienen luego a decir, ‘a ver maestra, no le calificó la tarea’. entonces sí están bastante pendientes, pero son casos muy contados, por decirlo así. Lo que le comentaba anteriormente acerca de los papás que tienen mayor este, mayores estudios, más estudios, o que son maestros, son los que vienen (Entrevista 11DRF, pág. 18, 2019).

La adecuada atención de los padres a las actividades escolares, como nos dicen Bonal y Tarabini (2013), puede potenciar el desempeño escolar del estudiante. Los padres de familia que, además de las horas de escuela, les procuran actividades extraescolares están sumando al capital cultural y social de sus hijos; lo que les brinda más herramientas para desarrollarse en el mundo educativo.

Los docentes y directivos de la escuela donde se realizó el estudio, consideran que la atención de los padres es ínfima; si no están pendientes de las

cuestiones emocionales de sus hijos, menos de las actividades escolares. También mencionaron que sí se nota la diferencia con aquellos cuyos padres están atentos, pues tienden a ser alumnos con mejor desempeño.

También se preguntó qué otras condiciones —además de lo económico— les debe procurar la familia a los estudiantes para que puedan aprender y aprovechar su estancia en la escuela. De los 15 docentes, 7 respondieron que la principal es que el padre les dé la atención personal y emocional necesaria, así como brindarles tiempo de calidad; 3 más opinaron que es importante que la familia los apoye, pero también que les procure salud, alimentación e higiene. Otros 3 entienden que les deben fomentar los valores y hábitos necesarios, que se han perdido con el tiempo. Los 2 restantes piensan que los padres no deben de violentar a sus hijos o, mejor aún, deben prestarles atención para alejarlos de contextos de violencia.

Muchos, muchos niños se han quejado de que nos les dan amor en su casa, dicen, 'prefiero estar en la escuela', pero ni aun así, con esa deficiencia de su casa, prefieren estar aquí, porque aquí encuentran un poquito de solvencia con los amigos, con las amigas, o tal vez alguna maestra, algún maestro al que se acercan y ellos son los que le dan el afecto (Entrevista 11DRF, pág. 7, 2019).

EI, el hacer sentir al joven, al hijo, importante, que es importante y de ahí partimos en otras tantas cosas que te diría, salud, educación, este, vestimenta, un techo seguro, todos los demás derechos que tiene un niño (Entrevista 06OF, pág. 14, 2019).

Yo creo que condiciones de higiene, también, no soy muy higiénicos, condiciones de alimentación, condiciones en cuanto a lo armónico, porque también viven mucha violencia (Entrevista 02DF, pág. 12, 2019).

Cuando se hizo esta pregunta a los entrevistados, la mayoría coincidió en que lo que les hace más falta a sus estudiantes —además de lo económico— es afecto y atención. Desde su punto de vista, los estudiantes son abandonados por sus padres en la cuestión afectiva, no les dan cariño, no están pendientes y no se comunican con ellos; en algunos casos, los alumnos tienen más confianza y se

acercan a los directivos o docentes para contarles un problema, en lugar de a sus padres. Este mismo abandono ha causado que los alumnos lleguen con menos valores y hábitos para poder desarrollarse en la escuela. Finalmente, cabe decir que la violencia es también un factor preocupante, porque los entrevistados consideran que afecta el desempeño de sus estudiantes en el aula.

Baquero (2000) sostiene que la familia tiene un papel importante en la formación y desarrollo del hijo, pues es la encargada de la primera socialización, la que dota de los valores y normas con las que se van a desempeñar las personas; por lo que es importante conocer cómo es la relación entre la familia y el estudiante. También Bonal y Tarabini (2013) nos han mencionado que una de las condiciones de ineducabilidad es la violencia, ya sea física o simbólica, porque afecta directamente al estudiante.

A continuación, se les preguntó si han notado que a través del tiempo ha cambiado la relación que las familias tienen con el estudiante y su entorno escolar. De los entrevistados, 13 mencionan que sí ha cambiado el papel de la familia al paso del tiempo, pues antes estaba más involucrada en la formación de los jóvenes; ahora, ya no les enseña valores ni hábitos, no les pone atención y responsabiliza a la escuela de su poca disciplina. Los otros 2 profesores dijeron desconocer si la familia ha cambiado o no.

La familia está partida y está excesivamente marcado, aquí en la localidad, ese aspecto, así como el alcoholismo, así como la drogadicción. Entonces, son cosas que nos parten a nosotros porque tú bien lo sabes, que la escuela es el reflejo de muchas situaciones, y lo que no se había visto en otros años o, a la mejor, no se había observado es el maltrato hacia la mujer, o sea, hemos tenido mamás que vienen de verdad sumamente golpeadas, los niños se, están ahí, están presentes durante esos conflictos. Y, y lejos de que un niño venga y esté al cien, no es cierto, súmale que viene sin dormir, que viene sin desayunar, que presencié una pelea entre sus padres, que su situación es precaria (Entrevista 06OF, pág. 13, 2019).

El contexto familiar sí ha cambiado, eh, los, no tienen una familia nuclear, algunos tienen una familia monoparental y, o no tienen familia, son huérfanos, entonces, eso repercute muchísimo (Entrevista 06OF, pág. 13, 2019).

Los cambios generacionales, como nos dice Tenti (2007), se manifiestan de distintas formas. En primer lugar, los estudiantes de las generaciones actuales son reconocidos como sujetos de derechos, lo que implica un cambio en la relación de poder; ahora, los estudiantes exigen y ponen en crisis a la vieja autoridad pedagógica y la conservación del orden determinado de las instituciones. Hoy, muchos docentes ya no encuentran las soluciones adecuadas para garantizar que sean reconocidos y respetados por sus estudiantes. “La transformación en las relaciones de las viejas y nuevas generaciones también impactan la vida cotidiana de los docentes, en tanto agentes sociales encargados de acompañar el crecimiento de la infancia y la adolescencia” (Tenti, 2007: 339).

Los entrevistados mencionan que, conforme pasa el tiempo, los estudiantes llegan con menos valores y hábitos (inculcados antes por la familia), lo que les genera problemas dentro de la escuela. Las familias tienen menos tiempo para estar pendientes de la educación de sus hijos, antes los padres —aunque no tuvieran estudios— les ponían más atención y los docentes tenían más autoridad para disciplinar a los estudiantes.

Asimismo, se les preguntó si sabían qué hacen en el tiempo libre sus estudiantes. Entre los participantes, 5 dijeron que sus alumnos no ocupan su tiempo libre adecuadamente, porque algunos trabajan para ayudar a la familia, y unos más pasan el tiempo en las redes sociales o en la calle. Otros 5 entrevistados mencionaron que el tiempo libre de los estudiantes es productivo, porque se involucran en actividades de la escuela, como la presentación de un baile o algún evento cultural, o apoyan a su familia. Y los otros 5 afirmaron desconocer en qué ocupan el tiempo libre.

Se dedican a jugar fútbol en la calle, a estar en las redes sociales. Son pocos los papás que los llevan a esos eventos culturales (Entrevista 10DM, pág. 9, 2019).

Pues, ahora sí que hay de todo, hay niños que en la tarde trabajan, en las diferentes actividades apoyan a sus papás, y al igual me ha tocado ver a otros que, pues, simplemente se la pasan jugando, en el ciber (Entrevista 13DF, pág. 16, 2019).

Algunos practican deporte, algunos se van a la leña, a cortar la leña, otros se van al campo a trabajar con sus papás, otros se dedican en la casa, se dedican a apoyar en lo que son las cosas cotidianas, ahí en el hogar, pero con el papá con la mamá, ahí les ayuda, les dice lo que tendrán qué hacer (Entrevista 11RDF, pág. 19, 2019).

En relación con el uso del tiempo libre de los estudiantes, los entrevistados tienen opiniones divididas, algunos piensan que ocupan mal el tiempo porque trabajan y están en la calle. Otros opinan que está bien que trabajen porque ayudan a su familia y que están en la calle por las actividades que deben realizar. En lo que ambos grupos coinciden es que algunos jóvenes sí hacen mal uso de su tiempo al pasar mucho tiempo en redes sociales o en internet y los papás no están pendientes de las actividades que realizan.

Bonal y Tarabini (2013) afirman que la atención que los padres de familia brinden al tiempo de ocio de sus hijos será determinante para lograr el éxito educativo. Los padres que planifican el tiempo de los hijos son más cuidadosos de las actividades que realizan y del aprovechamiento y el contenido de las mismas.

También se preguntó cómo es la relación de la escuela con la comunidad que está alrededor de ella. De los participantes, 7 respondieron que la relación es buena porque le tienen respeto, estima y son cercanos a la institución; pues de lo contrario no hubieran apoyado la construcción de aulas provisionales después del temblor. Los otros 4 dijeron que la relación es regular, porque dentro de la escuela hay respeto, pero fuera de ella no. Y 4 consideraron que la relación no es tan buena, que antes era mejor; pues a la escuela se le reconocía más por el nivel académico que tenía.

Ay, es algo que, a mí me parece como un fenómeno, porque a la escuela le dan mucha carga, es más, a uno como maestro, vas ahí en la calle y te dicen, te respetan muchísimo, pero el, el maestro aquí sigue siendo una figura, pero el hecho de lo que reflejan en la sociedad a lo que reflejan en la escuela, sí es demasiado, es distinto, ajá, son polos completamente opuestos (Entrevista 02DF, pág. 13, 2019).

Pues sí, claro que está también, se ha ido modificando, porque antes, este, la escuela era vista de una manera diferente, se consideraba que, pues era, éramos más estrictos que el nivel, era diferente, ¿sí? Entonces, como que teníamos también esa rivalidad con la telesecundaria, donde los papás también preferían mandarlos aquí (Entrevista 01OF, pág. 18, 2019).

Este, sí hay una, bueno, hay una relación entre escuela y comunidad, eh, este, como que, cómo podría decir, de todo el tiempo que he estado trabajando, como que la escuela, anteriormente, estaba aquí, estaba más arriba, como que esa autoridad, como que se ha venido bajando (Entrevista 14DF, pág. 21, 2019).

La relación con la comunidad, como nos dice Navarro (2004), permite a las instituciones escolares fortalecer su entorno. Así, una de las condiciones de educabilidad es la relación adecuada que la escuela forma con la sociedad alrededor de ella, los lazos cercanos le permiten tener mayor comunicación con los padres de familia para tratar temas relacionados con el estudiante y la institución.

En términos generales, la relación que tiene la escuela con la comunidad va de buena a regular. Los entrevistados que han trabajado fuera del municipio mencionan que es notable que todavía se manifiesta respeto hacia la escuela, a diferencia de otros lugares. Sin embargo, aquellos docentes que tienen más tiempo hacen referencia que antes ésta era más valorada y que con el tiempo ha ido perdiendo prestigio.

Respecto a la zona donde está ubicada la escuela, se preguntó cuáles son los principales problemas y ventajas de este lugar. De los entrevistados, 9 creen que el principal problema es la falta de infraestructura que tienen, como los salones de clases; se sienten olvidados por las autoridades gubernamentales. Otros 5

respondieron que el problema es la accesibilidad a la escuela, ya que sólo existe un camino para llegar al plantel. Uno de los participantes considera que la zona es buena, debido a la cantidad de áreas verdes con que cuentan alrededor.

Eh, ah, bueno. No tenemos infraestructura, no tenemos agua, estamos jalando la luz de un lugar lejano, no tenemos servicios, por ejemplo, como internet. Últimamente ha fallado mucho que inclusive no tenemos el de México conectado, que se supone que sería para todas las escuelas. En cuanto al contexto de fuera, pues es una zona segura, es una zona boscosa, es una zona social de alta marginación, de alto índice de migración, y de muchas necesidades en cuanto a las políticas públicas del gobierno, no hay atención acá (Entrevista 02DF, pág. 14, 2019).

Por último, aunado a lo anterior, también se preguntó a los docentes qué otros aspectos —además del contexto o las condiciones de la zona donde está la escuela— creían que benefician o afectan la vida escolar de sus alumnos. De los entrevistados, 9 dijeron que las condiciones son regulares, porque — pese a no contar con algunos servicios como agua o internet— la zona es segura; están cerca del volcán y rodeados de áreas verdes; lo que sí mejorarían sería la oferta de empleo, ya que es muy escasa, y la mayoría de las personas del municipio tienen que salir para conseguir trabajo. Los otros 6 opinaron que las condiciones de la zona donde se encuentra la escuela son negativas, pues los alumnos llegan cada año con un nivel académico más bajo, no hay atención de los padres de familia porque trabajan y la zona se ha vuelto insegura y violenta en términos generales, además del riesgo de estar cerca de un volcán.

La comunidad tiene todo porque, este, como se lo dice, vivimos cerca del nevado, digo, sí, del volcán. Un paisaje bonito, en otros lugares no los hay, hay agua, hay luz, hay internet, tiene drenaje. A lo mejor la fuente de empleo la tienen que buscar hasta la Ciudad de México o, este, acá en Cuautla, Morelos. Sin embargo, yo siempre he dicho que eso no es pretexto. Eso para mí no es ningún pretexto (Entrevista 03DM, pág. 13, 2019).

Pues desventajas los peligros que tenemos de, en cuestión de, este, ambientales, tenemos pues de cerca el volcán, entonces cualquier situación aquí hay mucha alarma, viene protección civil a darnos indicaciones, qué hacer ante una erupción del volcán. Entonces los niños están elaborando su proyecto de, este, de plan familiar para, este, qué hacer ante una contingencia de esa magnitud (Entrevista 12SDF, pág. 12, 2019).

Sí, hace años secuestraron a un niño allá, a donde entran los carros. Bendito dios que regreso, no lo maltrataron, nada más fue un susto, pero no dejo de serlo, sí. Pero cuantas veces se ha pedido la ayuda a la policía, nos la han dado (Entrevista 15DF, pág. 18, 2019).

En general, los entrevistados sienten disgusto por no contar con las condiciones materiales necesarias para llevar a cabo las clases, la falta de salones adecuados es un problema a causa del clima cambiante que se registra en el municipio. Por otro lado, valoran que la escuela está rodeada de áreas verdes, el aire es limpio, los estudiantes tienen donde hacer las actividades físicas. En cuanto a las desventajas, están los riesgos que implica estar cerca del volcán Popocatepetl, ubicado a unos cuantos kilómetros; la inseguridad que ha aumentado en el municipio; y la violencia que se vive en las calles relacionada con la drogadicción y el alcoholismo.

Castañeda, Convers y Galeano (2004) plantean que es importante conocer y describir los contextos en donde se desarrollan las personas, para también conocer las condiciones con las que cuentan para llevar a cabo su educación. Asimismo, nos dicen que es importante tener en cuenta las condiciones de pobreza y violencia del entorno, y cuestionar si las políticas educativas buscan que la educación se dé equitativamente.

CONCLUSIONES

La idea principal que trabajamos en la presente investigación es: ¿cuáles son las condiciones de educabilidad que intervienen en los procesos formativos de los estudiantes de una escuela secundaria? Esto es lo que se conoce como “condiciones de educabilidad”. El concepto se entiende como la capacidad activada por cada persona, pero construida socialmente, para aprovechar las oportunidades y adquirir los elementos necesarios que le permitan el éxito educativo (Navarro, 2004). Comprende los elementos que inciden en el éxito, fracaso, aprendizaje y participación de los estudiantes, como la familia y el contexto, el estudiante y la escuela. Como hemos planteado a lo largo de esta tesis, algunos autores han realizado investigaciones sobre las condiciones de educabilidad en las trayectorias de los estudiantes, preguntándose sobre la relación que existe entre estas condiciones y el fracaso escolar. Para realizar nuestra investigación retomamos los ejes centrales de dichos trabajos: las aptitudes individuales, la socialización del estudiante en la familia y el contexto social, y la relación entre la escuela y el alumno:

Con respecto a la aptitud individual del estudiante, se entiende como la capacidad de los sujetos para ser educados, la cual es un atributo personal asociado con el desarrollo intelectual, el interés y la disposición individual (Toscano, 2006).

El segundo eje es la relación del estudiante con el contexto social familiar, que como su nombre lo indica son las condiciones de vida que tienen las personas a nivel familiar y del lugar donde viven, las que pueden incidir en su capacidad o disposición para el aprendizaje (Baquero, 2000). Esto se entiende como el resultado del proceso de socialización en la familia y en el contexto donde se vive.

El tercer eje es la relación entre el estudiante y la escuela, que se caracteriza por la interacción que se da entre ambos agentes. Se trata, así, de una relación situacional que define las condiciones que aporta la institución educativa al alumno para su éxito académico. De acuerdo con Baquero (2000), esta relación se centra en ritmos, procesos, tiempos y condiciones físicas para el logro de los aprendizajes y la convivencia.

Este trabajo busca dar voz y conocer la perspectiva de los maestros de educación secundaria sobre las condiciones de educabilidad con las que cuentan los jóvenes para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De la misma

manera, saber cuáles son las actitudes y habilidades que poseen los estudiantes para realizar las labores educativas; así como —también desde el punto de vista docente— cuál es el rol que la familia tiene hoy en día en su formación; cuáles son las condiciones del medio que favorecen o limitan su labor educativa; tanto como indagar la relación entre los maestros, los estudiantes y la escuela.

La pregunta en la que se basó este proceso investigativo es: ¿desde la perspectiva del docente de educación secundaria, cuáles son las condiciones de educabilidad necesarias para realizar su labor en el aula?

De esta manera, partimos del supuesto de que, independientemente de la situación económica del alumno, contar con buenas condiciones de educabilidad incide positivamente en su trayectoria académica. Mientras que las condiciones de ineducabilidad generan barreras que obstaculizan el éxito académico.

Para ello, el trabajo empírico se desarrolló en una escuela secundaria del municipio de Ecatzingo, Estado de México, el cual se caracteriza porque casi la mitad de su población se encuentra en situación de pobreza. El lugar cuenta con suficientes instituciones educativas en todos los niveles: siete escuelas preescolares, cinco primarias, dos secundarias y un bachillerato; sin embargo, 21% de sus habitantes no concluyeron la educación básica. Particularmente, la institución donde se hizo esta investigación se distingue porque, a pesar de tener más de 35 años de servicio, una planta docente estable y una matrícula con más de 200 alumnos, en los últimos 10 años ha sufrido un importante deterioro, tanto en sus condiciones materiales como en la percepción que tienen los habitantes del municipio. A lo que se suman las pérdidas provocadas por el temblor del 19 de septiembre de 2017. Todo ello importante, porque lo convierte en un caso para observar las condiciones de educabilidad.

En congruencia con lo señalado, los objetivos particulares son: conocer, desde la perspectiva del maestro, cuál es el perfil del estudiante que llega a su aula y con qué aptitudes cuenta para lograr su desempeño en clase. Asimismo, Identificar cómo se relacionan la familia y el contexto social con el estudiante, y qué elementos le brindan para el logro educativo. De igual forma, conocer la relación

entre el docente, la escuela y el estudiante en lo que se refiere a las condiciones que se pueden construir para el aprendizaje.

Con base en los resultados obtenidos, así como en los elementos teóricos en los que sustenta la investigación, se llegó a las siguientes consideraciones generales:

1.- Desde la perspectiva de los maestros, una de las condiciones que obstaculiza el aprendizaje de los educandos es el perfil académico con el que ingresan a la secundaria.

Los profesores mencionaron que los alumnos llegan a la secundaria con muchas deficiencias académicas previas; algunos no saben leer, escribir o hacer operaciones aritméticas básicas y esto afecta su desempeño en el aula. Además, consideran que es difícil solucionar este problema; en primer lugar, porque no se les puede negar el acceso a la secundaria si cumplen con los requisitos administrativos; segundo, porque tienen que desarrollar el programa, aunque los alumnos no cuenten con los elementos necesarios. Lo que hace inviable que los maestros puedan cumplir con los contenidos y, al mismo tiempo, logren subsanar las carencias de los alumnos que enfrentan cotidianamente en sus clases.

Como lo indica Terigi (2009), queremos que todas y todos vayan a la escuela, pero no nos preguntamos qué se aprende y con qué calidad. Una de las formas de exclusión escolar es que el alumno que ingresa a la institución educativa, atiende las clases, pero no aprende (Terigi, 2009).

Los alumnos que llegan con un bajo nivel educativo no sólo se enfrentan a las barreras académicas, sino también a la exclusión por parte de sus compañeros y maestros, al no contar con los conocimientos y habilidades que la escuela espera que hayan adquirido en la primaria. Esto, comúnmente, puede tener tres consecuencias: que el estudiante continúe con la asistencia a clases, pero que se desenganche de la dinámica escolar; que permanezca y adopte una actitud resistente e incluso violenta hacia el contexto institucional, es decir, que además de que no aprenda, se vuelva indisciplinado; o que abandone la escuela totalmente.

Otra problemática identificada por los docentes es que los estudiantes carecen de disciplina, es decir, no se adaptan a las normas escolares ni traen

consigo los valores y las actitudes que se esperan deben tener para su edad. Los profesores dijeron que sí hay alumnos disciplinados y que su principal característica es que traen valores aprendidos desde casa; sin embargo, incluso a ellos se les tiene que corregir en algún momento del año escolar. Igualmente, consideran que los educandos son indisciplinados por falta de acompañamiento de los padres, pues el contexto en el que viven suele ser violento y con pocas figuras de referencia.

Por su parte, Escudero (2009) refiere que una de las causas de exclusión educativa se da cuando los estudiantes no logran adecuarse ni a los procesos de enseñanza ni al ambiente escolar. Para los sistemas escolares podría resultar más sencillo quedarse sólo con los alumnos regulares, que aprenden y que obedecen las normas todo el tiempo, pues así se pueden reducir problemas y tensiones en el aula; pero cuando esto ocurre, la institución deja de lado su compromiso como agente socializante y la responsabilidad del fracaso educativo es asignada únicamente al educando. Se le califica como flojo, problemático, carente de expectativas y que no aprovecha la oportunidad que se le brinda. No obstante, la escuela debe analizar las barreras que enfrenta el alumno y ayudarlo a superarlas. No van a solucionar todos los problemas familiares, económicos o emocionales del joven, pero las instituciones educativas tienen una importante labor en la creación de condiciones para que los niños y niñas aprendan; lo que significa que tienen que reconocer la heterogeneidad con la que llegan, en lugar de esperar alumnos modelo.

2.- Los alumnos de la escuela secundaria tienen condiciones familiares desfavorables que contribuyen a desarrollar escenarios de ineducabilidad.

Otra de las problemáticas identificadas por los docentes y que afecta la trayectoria académica es la atención que los padres le dedican a sus hijos; es decir, si están pendientes o no de sus tareas, si tienen interés por lo que hacen y si se comunican con el docente. Por supuesto, no se trata de que los padres les den clases a sus hijos, sino que estén al cuidado de lo que hacen en la escuela, los animen a continuar estudiando y que les inculquen la idea de que van a obtener algo positivo para ellos mismos. Que los padres se interesen en las actividades

escolares, como nos dicen Bonal y Tarabini (2013), puede ser un gran impulsor para los niños, y jóvenes en su desempeño escolar. Los papás que —además de las horas de escuela— proveen a los alumnos de actividades extraescolares están contribuyendo a su capital cultural y social, lo que a su vez les da más y mejores herramientas para desarrollarse en el mundo educativo. Otra contribución importante de las familias es la organización de los tiempos de ocio; esto significa que los menores sepan que tienen tiempos establecidos para ir a la escuela, hacer su tarea, apoyar en la casa y divertirse o jugar con sus amigos.

En la institución donde realizamos esta investigación, las orientadoras están encargadas de atender la mayoría de los casos de indisciplina; no obstante, los profesores mencionan que uno de los factores que originan este tipo de faltas es la poca atención por parte de los padres, derivado del poco tiempo que tienen para dar seguimiento a las actividades de sus hijos. Como estrategia de atención, la secundaria llama a los tutores de los jóvenes, pero muchas veces éstos no asisten; lo cual coincide con que sean los papás de aquellos que más problemas tienen en la escuela.

También, los docentes que participan en esta investigación señalaron que la familia le debe proporcionar a los estudiantes atención personal y emocional, ello como una de las principales condiciones que han de procurarles —además de alimentación e higiene—. Igualmente, hicieron énfasis en la socialización primaria con la que deben de contar, basada en valores y hábitos; además de alejarlos de los contextos de violencia, incluidos los que se dan en el propio hogar.

Baquero (2000) sostiene que la familia tiene un papel importante en la formación y desarrollo de los hijos, ella es la encargada de la primera socialización, la que inculca los valores y las normas que le permitirán ser un adulto responsable, comprometido, respetuoso y útil socialmente. De ahí que la relación entre la familia y el educando sea fundamental para crear condiciones de educabilidad.

Los docentes consideran que los padres de familia antes ponían mayor cuidado a los hijos, revisaban sus cuadernos, sus tareas y trataban de seguir las observaciones que les hacían los docentes, orientadoras o la misma directora. En la actualidad, consideran que esto se ha perdido y que les ponen cada vez menos

atención; aunque, todavía hay padres que están al pendiente de las actividades de sus hijos y, desde su perspectiva, son los alumnos que por lo regular tienen menos problemas en la escuela.

3.- Las condiciones sociales que rodean a los estudiantes de la escuela secundaria se caracterizan por la violencia, la precariedad económica y las prácticas de riesgo, las cuales se suman a las circunstancias familiares; y que en consecuencia complejizan el escenario para ellos.

Respecto a la violencia, los docentes expresaron que es un factor que afecta al alumno y que se refleja en su comportamiento en el aula, dado que no se le da la atención necesaria. A los contextos de violencia se suman los problemas económicos, el consumo de drogas y alcohol, tanto por parte de los papás como de los alumnos; y, además, del conformismo de los progenitores.

Este escenario no es exclusivo de Ecatzingo. De hecho, de acuerdo con los datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2019), el Estado de México es una de las entidades con más incidencia delictiva; entre las acciones más comunes están homicidios, lesiones, feminicidios, secuestros, abusos sexuales y fraudes.

Uno de los docentes de la secundaria en la que realizamos esta investigación comentó del caso de un alumno que había sido expulsado debido a que ingresó al plantel con drogas y alcohol. Al parecer, éste era el único caso hasta el momento, dadas las circunstancias; pues, aunque la mayoría de los jóvenes son muy indisciplinados, los profesores de alguna manera tratan de trabajar con ellos y con sus familias. Otra situación que dificulta que haya buenas condiciones de educabilidad es la violencia familiar. En las entrevistas realizadas, se mencionaron casos de estudiantes que llegaban golpeados y, muchos otros, mal alimentados. Aunque la escuela trata de establecer un diálogo con los padres de familia en las juntas escolares y de forma particular, los docentes plantean que es difícil contrarrestar el problema de la violencia familiar o que la situación de la mala alimentación se solucione, debido a que los padres trabajan y al parecer no tienen tiempo o disposición para atender a sus hijos.

De este modo, Bonal y Tarabini (2013) sostienen que uno de los factores que contribuye a crear condiciones de ineducabilidad es la violencia física y simbólica, porque afecta directamente al estudiante y su desempeño en el aula.

Por su parte, los profesores entrevistados coinciden en esto, varios de ellos están convencidos de que la violencia familiar no sólo incide en el éxito académico de los alumnos, sino además en los comportamientos indisciplinados.

Igualmente, Castañeda, Convers y Galeano (2004) nos dicen que es importante conocer y describir los contextos en donde se desarrollan las personas, para saber qué condiciones rodean su educación. Para estos autores, es importante tener en cuenta las situaciones de pobreza y violencia del lugar en donde habitan los estudiantes y cuestionar si las políticas tienen la intención de que la educación se imparta de forma equitativa para todos y, sobre todo, si logra aportar algo para mejorar la situación de los educandos.

En este caso, cabe señalar que no asumimos la idea de que la escuela vaya a solucionar por sí sola todos los problemas sociales, cambiar el contexto en el que viven los estudiantes o solucionar los conflictos al interior de las familias. Sostenemos que la escuela puede aportar a la concientización de los estudiantes y sus familias para que así puedan desarrollar mejores condiciones para todos, que puede contribuir a la formación de mejores ciudadanos, a crear comunidad y exigir el cumplimiento del derecho a la educación para todos los niños y niñas. Pero, a la par, es indispensable que las demás instituciones y agentes socializantes contribuyan a mejorar o a cambiar la situación social, que el gobierno brinde seguridad a los habitantes, fuentes de empleo, mejores ingresos, servicios públicos básicos como agua, luz, drenaje, etcétera; todo ello para que los estudiantes tengan mejores circunstancias para desarrollarse.

4.- A nivel de la escuela, un factor desfavorable para generar condiciones de educabilidad propicias es la falta de infraestructura y recursos institucionales, lo que ha contribuido a que se precarice la propia imagen de la escuela frente a la comunidad.

Como ya se ha dicho, la institución educativa donde realizamos la investigación tiene particularidades que la hacen un caso de estudio. El

profesorado que ahí labora considera que su principal problema es la falta de infraestructura, debido a los daños causados por el temblor del 19 de septiembre de 2017, en el cual perdieron su edificio principal, dejando sin espacios para clases a la mayoría de sus estudiantes y maestros.

En su momento, la escuela solicitó apoyo al gobierno para solucionarlo, pero debido a una mala gestión gubernamental, el financiamiento que había sido destinado a los centros escolares dañados nunca llegó, y la empresa constructora contratada nunca terminó la obra. Cuando hicimos esta investigación, en medio de la escuela aún podía verse la construcción inacabada.

En este escenario, los padres de familia, la comunidad y la escuela junto a los profesores, decidieron construir salones provisionales hechos de cartón, madera y láminas; además de que la secundaria acondicionó el salón de usos múltiples y un edificio administrativo como aulas. Con este esfuerzo, las clases se pudieron retomar; sin embargo, los docentes denunciaron que los salones provisionales no cuentan con instalaciones eléctricas ni internet. De la misma forma, en primavera los salones de cartón son muy calientes y en invierno son muy fríos. Por si fuera poco, no hay instalaciones sanitarias porque tampoco cuentan con agua y drenaje. Desde la perspectiva de los docentes, todas estas condiciones afectan los aprendizajes y dificultan que ellos puedan impartir clases adecuadamente.

Como afirma Navarro (2004), el contexto social y físico en el que se desarrolla el alumno tiene implicaciones en su actuar y en su trayectoria escolar. No es lo mismo vivir en una zona segura y con todos los servicios básicos, así como con la infraestructura necesaria; que vivir en una zona de alto riesgo donde hay violencia, malas condiciones materiales e higiénicas, que a la larga se convierten en obstáculos para la vida escolar.

Es destacable que, pese las condiciones desfavorables, en la comunidad hubo una reacción positiva por parte de los papás y la institución educativa para continuar con las clases en la secundaria, a pesar de las barreras económicas y el abandono del gobierno. Como bien apunta Navarro (2004), la relación con la comunidad permite a las instituciones escolares fortalecer su entorno. De modo

que una de las condiciones de educabilidad, justamente, es el vínculo que la escuela forma con los sujetos, educandos, padres de familia y otros miembros del grupo; los lazos cercanos permiten a la escuela tener mayor comunicación con todos ellos para tratar temas relacionados con el estudiante, la institución y sus problemáticas.

5.- Paralelamente a las dificultades, la institución y los maestros reconocen la necesidad y tienen el compromiso de favorecer al estudiante; lo que constituye un importante camino para generar condiciones de educabilidad.

La escuela secundaria del caso, a pesar de encontrarse con barreras como el contexto de violencia, el ausentismo, la falta de infraestructura, el bajo nivel educativo de los estudiantes, el abandono de los padres y la heterogeneidad de los educandos que ingresan, no ha detenido la búsqueda de recursos para tratar de contrarrestar estas problemáticas.

De este modo, los docentes y directivos han diseñado algunas estrategias para ayudar a los alumnos, por ejemplo, se han impartido talleres de lectura y redacción con textos de literatura clásica, teatro y temas actuales. Además, a los alumnos atrasados se les dan clases extras de aritmética y álgebra, y se ha organizado un taller de computación y arte. Las orientadoras de la institución imparten pláticas de formación cívica y ética. Igualmente, los docentes muestran disponibilidad con los casos más difíciles para trabajar de forma individual.

Otros de los problemas detectados por el profesorado son la poca atención que ponen los alumnos en clase y la falta de retención de la información. Ante ello, algunos maestros, individualmente, han desarrollado diversas estrategias: dan clase en el patio para que los estudiantes cambien de ambiente, recurren a las nuevas tecnologías o se apoyan en juegos como una estrategia didáctica. Es decir, tal como dice Ainscow (2012), entre más heterogéneos son los alumnos, mayor debe ser la cantidad de recursos para que se logren los aprendizajes. Los docentes, en gran medida, han seguido esta pauta intuitivamente, pero lo que queremos destacar es su interés y compromiso para que los alumnos salgan adelante.

Igualmente, la escuela junto con las orientadoras han generado algunas alternativas para trabajar con los educandos en la disciplina. Como se ha dicho, la institución cuenta con tres orientadoras que tienen como una de sus tareas diseñar un sistema de expedientes a través del cual se le da seguimiento a cada alumno, con todos los detalles de su trayectoria académica y comportamiento. Al inicio de cada año, se pide a los padres que anoten en este expediente su domicilio real o notifiquen de algún cambio de dirección; ya que en los casos en los que los alumnos no asisten, presentan alguna condición de violencia o problemas de conducta, las orientadoras tienen la disposición de ir a sus casas y preguntar cuál es su situación, cuando los padres no acuden a los llamados que hace la escuela. Como lo menciona Blanco (2008), el progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales, sino también del tipo de oportunidades y apoyos que se les brindan. En este caso, la escuela —a pesar de las barreras que pueda tener el alumno en su contexto familiar o individual— trata de apoyarle con todas estas acciones para no dejarlo completamente a suerte.

Finalmente, de acuerdo con Escudero (2009), podemos decir que el fracaso escolar no puede ser visto solamente como responsabilidad del alumno, porque con ello se contribuye a reforzar las condiciones de marginación y exclusión, cuando afirmamos que el alumno no puede o no quiere aprender. Pero, al tomar medidas, la institución construye espacios para que los educandos se sientan parte de ella y se interesen por sus propios aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Nery, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (46), 1-14.
- Aguilar Nery, J. (2017) Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19, (2), 1-11.
- Aguilar-Cruz, F. y Pérez-Mendoza, J. (2017). Movilidad Social en México. La educación como indicador de desarrollo y calidad de vida. *Opción*, 33 (84), 664-697.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Alcántara Santuario, A. (2013). Educación superior e inclusión social en México: algunas experiencias recientes. *Universidades*, (57), 17-28.
- Alcántara Santuario, A. y Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60), 213-239.
- Arzate Salgado, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8 (1), 103-134.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño y Boggino (comps). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. (pp. 11-23). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bello, M., (2002). *Equidad social y Educación en los años 90's*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20 (80), 249-280.
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 22 (74), 751-781.
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 14-35.

- Bonal X. y Tarabini A. (2013). *De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza*. Praxis Sociológica, (17), 67-88.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brunner, J. y Ganga, F. (2017). Vulnerabilidad Educativa en América Latina. *Opción*, 33 (184), 12-37.
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J, y Carrasco-Lozano, M. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 146-175.
- Castañeda, E., Convers, A., y Galeano, M. (2004). *Equidad, desplazados y educabilidad*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Castillo, N. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*, 23 (3), 1-7.
- Comenius, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Akal.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2010). *Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social, Ecatzingo*. México: CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2017). *Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas, 2016*. México: CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2017). *La pobreza en los municipios de México, 2015*. México: CONEVAL.
- De la Cruz, G. (2015). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (46), 1-16.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: <file:///C:/Users/posgr/Downloads/DOF%20%20Diario%20Oficial%20de%20a%20Federación.pdf>.

- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000). *En la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Duran, M. y Monzo, T. (2015). *La educabilidad: la relación entre educación y pobreza*. Temps d'educació. Barcelona, 2015, (48), 275-285.
- Escudero, J. (2009). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: NAU llibres.
- Fernández, M. (2013). La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, (26), 2, 205-224.
- Gallego, L. (2015). La educabilidad, las capacidades y mecanismos para estudiar la educación. Formación de profesores, complejidad y trabajo docente. *XII Congreso nacional de educación*. Barcelona, España.
- Guitart, E. y Peña, M. (2013). El estudio de las identidades desde un enfoque cualitativo. La multi-metodología autobiográfica extendida y los talleres lúdico-reflexivos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (26), 175-199.
- Guzmán, Carlota (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, (59), 36-46.
- Herbart, J. (2014). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.
- Mejor tu escuela A.C. (2019). *Califica tu escuela*. México. Recuperado de: www.mejoratuescuela.org.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. México: INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=150340001>. México.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Santiago: Editorial Akal.
- López, N. (2007). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- López, N., y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.

- Málaga, S. (2016). Significaciones de la justicia social: una mirada analítica a tres planes de estudio de educación básica. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (46), 1-17.
- Miller, D. (2012). Equidad educativa versus Desigualdad social: El caso del Programa Nacional de Becas en Educación Superior (Pronabes). *Universidades*, (54), 21-28.
- Morcillo, V. (2017). Un aula para la justicia social. *Tramas*, 6 (1), 37-54.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10 (2), 9-22.
- Murillo, F., Krichesky, G., Castro, S. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-187.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (2004). Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de antropología social*, (19), 83-99.
- Plá S. (2014). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Revista Sinéctica*. no. 44.
- Pérez, E. y Millán, H. (2019). Inclusión y justicia social en México. ¿Qué hacer desde la educación? *Revista Educación*, 43(2), 1-24.
- Pestalozzi, J. (1989). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Biblioteca de la familia y de la escuela*. México: Porrúa.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Pozo, J. (2014). *Teorías del aprendizaje. Psicología del aprendizaje humano*. Madrid: Morata.
- Rebecq, M. (1957). Comenius, Apóstol de la educación. *Correo de la UNESCO*, 10 (11), 3-15.
- Rivas, J. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXVII (1), 211-222.

- Rodríguez R. y Valdivieso A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII, (1-2), 81-106.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. Buenos Aires: El Aleph.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16 (1), 1-17.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M. G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (2), 85-10.
- Santos, M. (2015). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En: G. Sacristán, M. A. Santos, J. Torres, P. Jackson y J. Marrero. *Ensayos sobre el currículum: teorías y práctica* (pp. 13-28). Madrid: Morata.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2017). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2017. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: SEP.
- Silva, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (1), 1-27.
- Silva, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, (59), 23-35.
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (46), 1-30.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8 (2), 17-32.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Soëtard, M. (1994) Johan Heinrich Pestalozzi. *Revista trimestral de educación comparada*, XXIV, (1-2), 299-313.
- Soler, C., Martínez, M. y Peña, F. (2018). Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas con justicia social. *Folios*, (48), 27-38.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28 (99), 335-353.
- Terigi, F. (2009). *La inclusión educativa: Viejas deudas y nuevos desafíos*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación.
- Toscano, A. (2006). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (16), 153-185.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmópolis: El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Touraine, A. (1994). *Crítica a la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar, Senegal. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon, República de Corea. Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO.
- Valenti, G., y Tapia, L. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos*, 38 (151), 32-55.
- Vygotsky, S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista

Agradecimiento

Antes de empezar la entrevista me gustaría agradecer el tiempo que nos brinda, conocemos que como docentes tienen múltiples actividades y su tiempo es muy valioso, muchas gracias.

Explicación de la investigación

La investigación que estoy realizando en la maestría en pedagogía de la UNAM tiene como nombre “La percepción del docente de educación primaria sobre las condiciones de educabilidad en el aula”. El objetivo de la investigación es conocer desde la experiencia del docente con qué condiciones cuenta para llevar a cabo la educación y el aprendizaje de sus estudiantes. Para realizar la entrevista me centraré en tres temas principales, la aptitud de los estudiantes, las implicaciones que tiene la familia y el contexto social en ellos y, por último, la relación entre la escuela y la educación del estudiante.

Proceso de entrevista:

Todos los datos personales son confidenciales, su nombre puede aparecer o no en la entrevista según usted lo disponga, la entrevista tiene una duración de 45 minutos a 1 hora, según el tiempo de respuesta que se lleven las preguntas.

Consentimiento:

Antes de empezar quisiera preguntarle si está de acuerdo en que podamos grabar la entrevista en audio, si es así, le pido que me firme este consentimiento (Formato de consentimiento). De lo contrario pasaríamos a la entrevista tomando solo notas de sus respuestas.

Número de entrevista:

Fecha:

Guion de entrevista

Datos sociodemográficos:

Edad: _____

Género: H M

Nombre _____ del _____ entrevistado(a):

(Si desea que su nombre aparezca)

1.- ¿Cuál es su nivel máximo de estudios?

- 2.- Contando este ciclo escolar, ¿cuántos años tiene trabajando como docente en esta escuela?
- 3.- ¿Cuántos años en total tiene trabajando frente a grupo como docente en escuelas públicas o privadas?
- 4.- ¿En qué grado imparte actualmente clase?
- 5.- ¿Cuántas horas trabaja usted a la semana en esta escuela?
- 6.- En esta escuela, además de ser docente, ¿qué otras actividades realiza?
- 7.- Actualmente, en esta escuela, ¿qué tipo de plaza o nombramiento tiene usted?
- 8.- ¿Qué implicaciones tiene ese tipo de nombramiento o plaza?
- 9.- ¿Además de ser docente en esta escuela, tiene algún otro trabajo remunerado?

Aptitudes académicas del estudiante

- 10.- ¿Cómo es el tipo de estudiante que llega a su aula?
- 11.- ¿Qué tan heterogéneo es el grupo de estudiantes con el que trabaja?
- 12.- ¿Con qué valores llegan sus estudiantes al aula?
- 13.- ¿Qué tan disciplinados son sus estudiantes en el aula?
- 14.- ¿Cuál es la relación que usted mantiene con sus estudiantes como docente?
- 15.- ¿Ha detectado alguna carencia o necesidad individual de sus estudiantes al llegar al aula (materiales, alimentación, cansancio)?
- 16.- ¿Qué tanto faltan a clase sus estudiantes? Si faltan, ¿afecta su desempeño en el aula?
- 17.- ¿Qué tanto se concentran y ponen atención sus estudiantes cuando imparte clase?
- 18.- ¿Cuáles son los principales problemas de aprendizaje del grupo?
- 19.- ¿Cuáles son los principales obstáculos que detecta en la escuela para el desarrollo del estudiante?

El estudiante y su contexto sociofamiliar

- 20.- ¿Cuántas juntas se realizan con los padres de familias o tutores en el ciclo escolar?
- 21.- ¿Cuáles son los temas por tratar en las juntas escolares?
- 22.- ¿Qué tanto asisten los padres de familia o tutores a las juntas escolares? Y si llegan a faltar, ¿sabe cuál es el motivo principal?

23.- ¿Cómo es la actitud de los padres de familia o tutores que asisten a las juntas escolares?

24.- ¿Cómo es su relación con los padres de familia o tutores de sus estudiantes?

25.- En caso de solicitar la presencia de los padres de familia o tutores para tratar un problema con el estudiante, ¿recibe su apoyo para solucionarlo? De no ser así, ¿qué pasa?

26.- Además de las condiciones económicas, ¿qué otras condiciones le debe brindar la familia al estudiante para que pueda asistir a la escuela?

27.- ¿A notado que a través del tiempo ha cambiado la relación que las familias tienen con el estudiante y el entorno escolar? De existir un cambio, ¿cómo se refleja esto en los estudiantes?

28.- ¿Conoce cómo ocupan el tiempo libre sus estudiantes y si sus padres de familia o tutores los llevan a museos, obras de teatro o conciertos de música? ¿Cómo influye en el estudiante que los padres o tutores se ocupen de su tiempo libre?

29.- ¿Usted conoce qué tanto la familia está pendiente del trabajo del estudiante en la escuela? ¿Considera importante que lo haga?

30.- ¿Cómo es la zona, en general, de donde vienen sus estudiantes?

31.- ¿Cómo se relaciona la zona de donde vienen sus estudiantes y las condiciones educativas con las que cuenta?

32.- ¿Cómo es la relación de la comunidad que vive alrededor con la escuela?

33.- ¿Qué ventajas y desventajas encuentra de la zona donde se localiza la escuela?

La escuela y la relación con el estudiante

34.- ¿Cómo organiza su tiempo de clase para revisar los temas del ciclo escolar con sus estudiantes?

35.- ¿Cómo organiza su tiempo de clase con los temas que más se les dificulta a los estudiantes?

36.- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de seguir un programa estandarizado?

37.- ¿Cada cuándo tiene que realizar evaluaciones en el aula?

38.- ¿Qué y cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?

39.- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de evaluar de esa forma?

- 40.- ¿Qué piensa de los exámenes estandarizados y que tan importantes son para el programa educativo?
- 41.- ¿Usted presentó la evaluación docente? Si es así, ¿cómo se sintió al presentarla?
- 42.- ¿Cómo es su relación con los demás docentes?
- 43.- ¿Cómo es el ambiente laboral en la escuela?
- 44.- ¿Qué condiciones debe dar la escuela al estudiante para poder ingresar y para poder mantenerse en el sistema educativo?
- 45.- ¿Qué hace la escuela con los estudiantes que tienen bajo rendimiento escolar y calificaciones?
- 46.- ¿Qué pasa con los estudiantes que enfrentan más problemas de disciplina?
- 47.- ¿Existe alguna estrategia por parte de la escuela para nivelar el bajo rendimiento escolar o reintegrar a los estudiantes con problemas de disciplina? Si no existe, ¿cómo se podría implementar una estrategia para lograrlo?
- 48.- ¿El sistema educativo puede llegar a estigmatizar a los alumnos que tienen bajo rendimiento académico?
- 49.- ¿Considera que las condiciones del sistema educativo actual brindan los elementos para que los estudiantes aprendan y se desarrollen personalmente?