

SER DIRECTOR Y/O PROFESOR EN UNA ESCUELA PRIMARIA VESPERTINA PÚBLICA: DEL REZAGO A LA TRANSFORMACIÓN

ROSA IMELDA GARCÍA FLORES, MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ,
MARÍA DEL SOCORRO GUZMÁN LUCERO

Las escuelas de la “tarde”.. la cara dura del rezago

Las políticas educativas nacionales e internacionales señalan la necesidad de transformar la educación básica con calidad, y sobre todo atendiendo los requerimientos de equidad tan necesarios para el desarrollo de este nivel educativo en las regiones rurales y urbano marginales (Weiss y Ezpeleta, 1996; Reimers, 2002).

Informes recientes (OCDE, 2005; Robles y Martínez Rizo, 2006), revelan que si bien las estadísticas pueden mejorar cuando se trata de escuelas urbanas que han ido escalando sobre todo en mediciones nacionales e internacionales, es en las escuelas primarias pobres y en situaciones de rezago, -las cuales son mayoría en el país- por las cuales el sistema en su conjunto manifiesta “baja calidad”.

El reporte de evaluación de la OCDE señala:

.Muchos niños, en especial los pobres, aún abandonan los estudios antes de terminar la educación obligatoria y los desertores cuentan con pocas aptitudes numéricas y para la lecto-escritura.(...) las escuelas en las zonas de ingresos bajos sufren tanto de la falta de infraestructura pública como de la participación de maestros menos calificados, lo que se suma a las dificultades que surgen del entorno de desventaja de los estudiantes. (OCDE, 2005.pp.3-4).

La atención al rezago de escuelas en zonas de pobreza, se comparte con países del primer mundo, por ejemplo en los Estados Unidos (Stonenberg, 2006; Campbell, 2007), se describen los resultados de estas escuelas ante la experiencia de los exámenes estandarizados que se ofrecen por igual a las mismas, independientemente de sus condiciones de desventaja socioeconómica (Acker y Touchton, 2001), las cuales impactan en: infraestructura, dotación de laboratorios y materiales que favorezcan aprendizajes de calidad, males que se encadenan a otros para nada deseables: profesores

con baja preparación, débil organización y gestión de la escuela, pobre planeación pedagógica, escasa evidencia de qué es lo que se trabaja en clase etc. (Cabanagh, 2007; Kim, et al. 2006).

Una aproximación problemática al contexto de las escuelas de “la tarde” los significados de ser director o maestro de una escuela “de la tarde”

La segregación y condición de rezago que presentan las escuelas primarias públicas vespertinas en México, ha sido descrita por Zehr (2002), quien señaló que los profesores y directivos de dichas escuelas se sienten “como arrimados” a los turnos matutinos, frecuentemente escuelas de mayor rendimiento escolar y reconocimiento social, ésta misma situación prevalece en el estado de Durango, en donde una profesora de una escuela primaria “de la mañana” comenta: “pero es que eso de que se sientan arrimados, está en que ellos mismos se la creen...” (Em1).

El sentimiento por la ausencia de espacios propios, se corrobora cuando se vuelve a afirmar:....”el turno de la tarde es arrimado, de segunda..” (Ad3), se revela así un sentimiento de baja autoestima profesional acompañado del reconocimiento de que no se hace lo mismo que el turno matutino, por la mejora física de la escuela.

Es preciso considerar que esta situación problemática, vivida por las escuelas pobres y en condición de rezago, supone necesarias y urgentes vías de transformación (Cantero y Celman, 2001; Elmore, 2006), por lo cual no será posible entablar un proceso de mejora sin el apropiado liderazgo directivo y compromiso de los profesores, (Barth, 2001; Elacqua, 2003), al tenor de esto, la escuela vespertina poco podrá hacer si carece de esta fuerte premisa y solo cuenta con profesores y directivos que aceptan sumisamente jugar el rol de pertenecer a una escuela “de segunda”.

Planteamiento de preguntas y objetivos de la investigación

A fin de orientar el proceso de indagatoria, se plantearon las siguientes interrogantes:

¿Qué significa ser director y/o maestro de una escuela primaria “de la tarde”?

¿Cómo la cara dura del rezago y la inequidad afectan el trabajo docente del director y /o maestro de la escuela primaria vespertina?

¿Qué vías de transformación para abatir el rezago educativo y marginación, tienen las escuelas vespertinas desde lo que expresan profesores y directores?

Objetivos de la investigación

Se establecieron los siguientes puntos de guía:

Recuperar las significaciones de los sujetos parte de la investigación, ante el hecho de ser director y/o profesor de una escuela primaria vespertina.

Describir cómo la inequidad y el rezago afectan el trabajo docente y directivo de los profesores y directores en las escuelas primarias vespertinas

Identificar potenciales vías de transformación hacia la mejora de la escuela vespertina, desde los profesores y directores.

Estrategia metodológica

El presente estudio es de corte cualitativo, se eligió al método etnográfico. De acuerdo a Hammersley y Atkinson (1995), el mismo permite la aprehensión de significados culturales del grupo social que se analiza. En este sentido, interesó captar las significaciones compartidas en la cultura magisterial respecto a ser profesor o director de una escuela primaria vespertina, el peso de las mismas en el trabajo docente y el proyecto de escuela que emerge desde tales significados.

Fueron informantes clave en la investigación, 9 profesores y 9 directores, -tomando un director y un profesor por centro escolar, adscritos a 7 escuelas primarias vespertinas y 2 matutinas, sin considerar pertenencia a zona o sector escolar, por lo que se realizó un diseño intencional de contraste, en áreas indistintas de la ciudad de Durango.

Los instrumentos aplicados fueron: entrevistas semiestructuradas, diarios del investigador y observaciones no participantes, los datos fueron clasificados, a partir de las categorías surgidas en el análisis.

Discusión de resultados

Como puede apreciarse desde la Tabla No. 1, *las significaciones* más fuertes en los textos, de ser profesor o director de una escuela vespertina en condiciones de rezago, apuntan paralelamente, a un reto-compromiso y a fuertes limitaciones materiales para llevar a cabo la labor educativa, aunado al trabajo pesado que esto representa, ya que como se advierte: “Para mi es un gran reto sacar adelante a los niños que son desfavorecidos” (Ed3).

Está presente en los registros, una significación de orgullo y satisfacción porque determinada escuela vespertina se ha empezado a mover hacia la mejora, empezando a competir y a ganar desde el rezago a sus pares matutinas..”Porque tenemos maestros tan capaces como los del turno matutino..porque nuestro trabajo ha rebasado a muchas escuelas que tienen prestigio” (Ed2), sin embargo, la significación predominante es la que da cuenta de la exclusión y baja autoestima..”Me deprime estar en la tarde..y también comprendo a los compañeros y a los niños...el turno de la mañana no entiende que el edificio no es de ellos, pero aún así nos “prestan” 6 salones” (Ed4)...”somos los patitos feo del sistema” (Ed2).

Puede observarse que la autonomía e identidad del profesor de la escuela vespertina, quedan en entredicho cuando no se cuenta con territorio propio para ser y sentirse parte de una escuela, así, profesores disminuidos en su autoestima, poco pueden hacer para desarrollar procesos de calidad y mejora, ello lleva a discutir la categoría *Afectaciones al trabajo docente*, donde los registros más abundantes dan cuenta de cómo se afecta el trabajo en el aula debido a las condiciones sociales adversas que derivan en: limitaciones en materiales y útiles, escaso apoyo familiar en tareas escolares, asistencia a la escuela en malas condiciones de nutrición e higiene etc.

Lo anterior conecta a las condiciones de inequidad y precariedad institucional, cual enfermedad endémica de la escuela primaria vespertina: “ La mayoría de los alumnos pertenecen a estratos sociales pobres y los maestros no pueden tratarlos como si fueran de clase media para aplicar estrategias de aprendizaje diferentes” (Ed3). Se suma a esta situación, el abandono institucional percibido por los profesores: “lamentablemente es poco el apoyo que se le da al turno vespertino, los asesores casi nunca van a estos turnos y los alumnos no se ven tan favorecidos por programas que les ayuden a tener una mayor integración social” (Ed8).

Las afectaciones al trabajo docente, llevan hacia una línea tenue entre inequidad y maltrato: “Que queremos que todo haga el turno de la mañana, hasta nos han llamado

sanguijuelas porque vivimos de ellos. Pero la realidad es otra, nosotros cooperamos de acuerdo a la población que tenemos” (Ed1).

Otras afectaciones refieren a los cambios recurrentes de profesores, lo cual no permite construir identidad y unidad en torno a un proyecto de escuela; en cambio se señala a la escuela vespertina como una “escuela de tránsito” (Ed1), o bien se considera que el trabajo docente “no se nota”, dado que se parte desde un rezago en el dominio de los contenidos escolares y por otra parte, tanto los concursos y exámenes apuntan a la estandarización del currículo.

En torno a la categoría: *vías de transformación*, los registros mayoritarios apuntan en ese orden a: la gestión institucional, el ambiente escolar grato y el proyecto de transformación docente.

Dentro de la gestión institucional, la organización y selección de profesores, la vinculación escuela-comunidad y el logro de recursos para la infraestructura escolar, son las ideas dominantes, como se advierte: “Mucho tiene que ver el nivel de organización y perfil de los maestros...y la relación con los padres de familia para conformar un equipo de apoyo (Ed9)..o bien..”Pedirles a las autoridades que nos proporcionen los mismos recursos que les dan a los de la mañana” (Ed3). En torno al ambiente, se trata de llegar a ser “una escuela primaria bonita, una escuela reina, que no le pida nada a un turno matutino” (Ed3), en donde los profesores y alumnos “se sientan a gusto de laborar y aprender en esta escuela” (Em2).

El proyecto de transformación es visto como un listado de acciones contra el deterioro, se parte de advertir “fortalezas y debilidades” y se alistan profesores y directores hacia “la participación competitiva en concursos de demostración, para tener mayor calidad en cuanto a la enseñanza y los aprendizajes” (Ed5).

Una vía de transformación para la escuela primaria vespertina, incluyó al cambio pedagógico, reconociendo la necesidad de renovar las estrategias de aprendizaje, considerando los estilos de aprender y la incorporación de materiales y métodos innovadores.

Otra propuesta de transformación, en pocos registros, fue el lograr equipos docentes y “colegiación entre los docentes” (Ed2), a fin de llegar a estrategias de solución compartidas, iniciando procesos fuertes de mejora. Finalmente, el no hallar salidas y declarar inexistente la transformación de la escuela vespertina, se presentó, al menos en un registro: “Ya tienen más de tres meses y no nos han resuelto nada...difícilmente se puede hacer algo por esta escuela” (Ed1).

Atender la calidad con equidad en las escuelas primarias vespertinas, es un imperativo, ya que éstas hoy representan el paso lento de nuestra retaguardia educativa.

Tabla No. 1. Categorías, precategorias, ampliación y frecuencia en los registros desde los textos: Ser profesor o director de una escuela primaria vespertina

Categorías	Precategorías	Ampliación y/o explicativa	Frecuencia
Significados	reto-compromiso	La situación de desventaja se asume como reto para remontarla, entablándose un compromiso.	6
	Oportunidad-apoyo	Oportunidad de demostrar las cualidades que hacen a los buenos profesores y directores, además de apoyar a niños (as) en situaciones de marginación.	3
	Limitación-trabajo pesado	Ser profesor o director de “la escuela de la tarde implica redoblar esfuerzos.	6
	Depresión-baja autoestima	Se lesiona la autoestima del profesor o director, la precariedad institucional hace mella en la seguridad y autoestima profesional.	3
	Exclusión	El no sentirse “dueños de un espacio”, provee la sensación de estar “arrimados” derivándose en escasa autonomía de profesores y director (a).	3
	Orgullo-satisfacción	Buen desempeño, compitiendo con escuelas matutinas.. el orgullo se presenta por la realidad de “hacer mucho con tan poco”.	4
Afectación trabajo docente	Inequidad-precariedad institucional	El trato diferenciado hacia escuelas vespertinas, hace que éstas sufran de carencias institucionales permanentes.	6
	Discriminación-maltrato	Al vivir en una escuela prestada, son frecuentes los reclamos y maltratos que hacen sentir la diferencia.	5
	Condición social adversa	El estrato socioeconómico inferior de procedencia de los alumnos de las escuelas primarias vespertinas	7
	Escuelas de tránsito	Cambios recurrentes de profesores, dificultan el compromiso por transformar la escuela vespertina.	3
	El trabajo docente “no se nota”	El rezago y el trabajo escolar en situación de desventaja, hace que el trabajo de los profesores, no rinda un fruto inmediato.	2
	Orgullo-competitividad	Sentimiento que reúne satisfacción por el logro alcanzado.	3
	Estandarización del currículo	Se aplican los mismos contenidos y programas de estudio, a alumnos de contextos diferentes y que han tenido puntos de partida y condiciones de aprendizaje desiguales.	1
Vías de Transformación	Cambio pedagógico	Transformaciones en los métodos y formas del trabajo docente, buscando lograr más y mejores aprendizajes en la escuela.	3
	Ambiente escolar grato	Mejora del clima escolar, lograr una escuela agradable para profesores y alumnos.	5
	Proyecto transformación	Plan de acción para el cambio de la escuela.	4
	Colegiación docente	Privilegiar la colaboración entre los docentes mediante el trabajo de equipo.	2
	Gestión institucional	Gestión de personal docente competitivo, organización de profesores, vinculación comunitaria, logro de infraestructura y recursos.	7
	No hay salidas	Una visión de túnel, por donde se vea, las dificultades son insuperables.	1

Referencias

- Acker-Hocebar, M; Touchton, D. (2001). Principal's struggle to level the accountability playing field of Florida Grade "D" and "F" Schools in high poverty and Minority Communities. In *The annual Meeting of the Educational Research Association*. Seattle, Wa. April 10-14, 2001.
- Barth, R. (2001). *Learning by Heart*. New York: Jossey-Bass Education Series.
- Campbell, Peter (2007). Edison is the Symptom, NCLB Is the Disease. En *Phi Delta Kappa*, v88 n6 p438-443 Feb 2007.
- Cantero, G., y Celman, S. (2001). *Gestión Escolar en Condiciones Adversas: Una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI, Santillana.
- Cavanagh, Sean (2007). Science Labs: Beyond Isolationism en *Education Week*, v26 n18 p24-26 Jan 2007.
- Elacqua, G. (2003). ¿Cómo atraer profesores de calidad a escuelas pobres? En Boletín News, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Elmore, Richard F. (2006). What (So-Called) Low-Performing Schools Can Teach (So-Called) High-Performing Schools (EJ752266) En *Journal of Staff Development*, v27 n2 p43-45 Spr 2006.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: Tramas preexistentes y políticas innovadoras. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-Junio 1996. Vol 1, No. 1 pp. 53-69.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.

- Kim, D. Y.; Zabel, J. E.; Stiefel, L.; Schwartz, A. E. (2006). School Efficiency and Student Subgroups: Is a Good School Good for Everyone? En *Peabody Journal of Education*, v81 n4 p95-117 2006.
- OCDE (2005). Síntesis Estudios Económicos, México, 2005. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/30/35338767.pdf> . Fecha de consulta: 10 de febrero de 2007.
- Reimers, F. (editor), (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*; Madrid: La Muralla.
- Robles, H. Martínez Rizo F. (2006). Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Panorama Educativo de México. México: INEE.
- Stoneberg, D.(2006). Discussion of Standard & Poor's Presentation Entitled *Comparing State Performance under NCLB: Issues and Opportunities for Using NAEP* (ED491648) Online Submission, Paper presented at the National Assessment of Educational Progress (NAEP) State Service Center Winter Workshop (La Jolla, CA, Jan 26, 2006).
- Zehr, M.A. (2002). La educación en México. En *Education Week*. April 24, 2002.