
SER DIRECTOR EN UNA ESCUELA PRIMARIA VESPERTINA PÚBLICA: DEL REZAGO A LA TRANSFORMACIÓN

Rosa Imelda García Flores (1)
Miguel Navarro Rodríguez (2)
tondoroque@gmail.com
Ma. del Socorro Guzmán Lucero (3)

- 1.- Estudiante de posgrado de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.
- 2.- Dr. en Educación, profesor de la Universidad Pedagógica de Durango.
- 3.- Mtra. En educación, egresada de la UPD, directora de una escuela primaria vespertina.

Resumen

En el presente trabajo, mediante un estudio etnográfico, se intenta indagar sobre las significaciones respecto a ser director y/o profesor en una escuela primaria vespertina pública en condición de rezago, describiendo las afectaciones al trabajo docente y las vías de transformación de la escuela primaria vespertina, que emergen desde tales significados.

Fueron participantes, 9 profesores y 9 directores, de un igual número de escuelas primarias, 7 de ellas vespertinas y dos matutinas, hallando desde los textos, visiones encontradas sobre la realidad escolar bajo estudio.

Fue recurrente en los textos analizados, la dura realidad del rezago, marginación e inequidades que enfrentan las escuelas “de la tarde”, sus directores y profesores. El sentirse como “arrimados” al turno matutino, lesiona la autoestima y autonomía profesional de los maestros parte del estudio. Desde el análisis de la categoría significados, fue posible apreciar la carencia de un territorio que haga ser y sentirse parte de una escuela. Ante la perenne precariedad institucional y el olvido de las autoridades educativas, juega a contracorriente la escuela vespertina, la cual encuentra vías potenciales de transformación, desde los propios directores y profesores.

Las escuelas de la “Tarde”. La cara dura del rezago

Las políticas educativas a nivel internacional y nacionales (UNESCO, 1990; CEPAL/UNESCO, 1992; SEP, 1992), señalan en sus recomendaciones la necesidad de transformar la educación básica con calidad, y sobre todo atendiendo a los requerimientos de equidad tan necesarios para el desarrollo de este nivel educativo sobre todo en las regiones rurales y urbano marginales (Weiss y Ezpeleta, 1996; Reimers, 2002).

Sin embargo, los resultados obtenidos en la educación básica de México, con relación a la asistencia de niños de educación primaria a escuelas primarias con rezago normativo y rezago grave – de un 18.6% y 6.1% respectivamente para 2005- (Robles y Martínez Rizo, 2006), nos dicen que es conveniente dirigir la atención a los procesos en torno a la equidad y la calidad dentro de las escuelas primarias, para así indagar cómo se viven en la práctica, las orientaciones de tales políticas

educativas en las escuelas bajo condiciones de rezago, y de qué forma se están operando en tales escuelas, los programas compensatorios, expresión concreta de tales políticas.

Como bien señala Nickson (2001), los sistemas educativos públicos latinoamericanos, -y con ellos el de México - aún y a pesar de las crecientes inversiones en el gasto público, el aumento en las tasas de matriculación etc. reflejan todavía a disparidades y bajos resultados educativos, (OCDE, 2005), si bien las estadísticas pueden mejorar cuando se trata de escuelas urbanas que han ido escalando en sus pruebas estandarizadas sobre todo en las mediciones nacionales e internacionales, es en las escuelas primarias pobres y en situaciones de rezago, las cuales son mayoría en el país (Robles y Martínez, 2006), por las cuales el sistema en su conjunto manifiesta “baja calidad” en lo general.

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.(...) La asignación de recursos en el país está guiada, sobre todo, por consideraciones de oferta, de manera que 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).

Esta preocupación sobre el rezago de las escuelas en zonas de pobreza, se comparte en países del primer mundo, por ejemplo en los Estados Unidos (Stonenberg, 2006; Campbell, 2007), cuando se describen los resultados de estas escuelas ante la experiencia de los exámenes estandarizados por la currícula que se ofrecen por igual a las escuelas independientemente de sus condiciones de desventaja socioeconómica (Acker y Touchton, 2001), los cuales impactan en su infraestructura, dotación de laboratorios y materiales que favorezcan aprendizajes de calidad, males mismos 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).

La preocupación de investigación por estas escuelas no es contemplativa, ni busca replicar alguna tendencia en los estudios de las escuelas eficaces a fin de que ellas hagan, desde sus condiciones de rezago, lo que hacen las escuelas eficaces y de mejores condiciones socioeconómicas (Carvalho, 2006), más bien intenta mostrar que no hay un determinismo fatal entre la situación de marginación del establecimiento y los bajos resultados escolares, ello gracias al fuerte papel desempeñado por los directivos y profesores en estas escuelas en situación de pobreza, lo cual logra ser la diferencia para romper la relación lineal condición socioeconómica-resultados escolares. (Barth, 2001; Cantero y Celman, 2001; Elacqua; 2003), de acuerdo a lo anterior, lo que verdaderamente hace la diferencia en el desempeño de los estudiantes es la práctica diaria que hace que profesores y directivos construyan una comunidad de aprendizaje y de líderes.

Lo que enseñan las escuelas situaciones de rezago que han logrado ser exitosas

Elmore (2006), nos dirige la atención hacia un tipo especial de escuela, aquella bajo condiciones de rezago, que aún en condiciones de desventajas socioeconómicas, ha logrado conjuntar un equipo de profesores con alta motivación y disposición a superar los retos que impone la condición de pobreza

en que se desenvuelve; dichas escuelas tienen un fuerte liderazgo directivo que ha articulado de forma clara las expectativas de aprendizaje de los estudiantes con la búsqueda de un sentido “urgente” de la mejora de lo que es la escuela; han logrado que el equipo de profesores internalice su responsabilidad por el aprendizaje de sus estudiantes, revisando sus prácticas críticamente, abandonando aquellas que no les dan resultado e intentando cualquier otra vía que posibilite mejores aprendizajes.

En este tipo de escuelas, -las escuelas exitosas en condiciones de rezago- el director líder y los maestros comprometidos, han trabajado a contracorriente para transformar el estigma de escuela “de bajo desempeño” que comúnmente se les asigna.

La consideración anterior de Elmore (2006), es congruente con los resultados de la investigación de Carlson (2000), al analizar el rol de los directores y profesores en las escuelas exitosas del programa de las 900 escuelas de Chile, o bien de Cantero y Celman (2001) recuperando desde Argentina, casos de escuelas de barrios marginados, en todos ellos, los directores fueron dinámicos y los profesores dedicados, juntos lograron ser la diferencia significativa en los rendimientos de las escuelas.

Los retos que se plantean para transformar la escuela vespertina: una visión deseable para profesores y directivos

Los retos que enfrenta nuestra sociedad y que demandan a una escuela básica de resultados al tenor de los mismos, hacen necesaria a una cultura escolar identitaria, que los maestros y directivos que quieren mejorar y cambiar a su escuela, la quieran, la comprendan, se sacrifiquen y comprometan por ella.

La sociedad demanda una educación que sirva, que sea reconocida como un bien útil y competitivo a tono con las exigencias del mundo de la vida y del trabajo. Así, es una exigencia de primer orden desarrollar estrategias que mejoren la calidad de la oferta de la educación básica; que sea relevante, eficaz y eficiente, sin descuidar la equidad en el acceso, en la permanencia y en los resultados para los jóvenes en edad escolar. Esta tarea plantea la necesidad de reorganizar las instituciones educativas en condiciones de marginación y rezago, -como es el caso de determinadas escuelas primarias vespertinas- para que ofrezcan a los estudiantes una educación integral, con profesores y directivos que renueven su compromiso pedagógico, que incorporen el uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje a fin de abatir la precariedad institucional en cuanto a las condiciones del trabajo docente (González Romero et. al, 2005; Ezpeleta y Weiss, 1996).

Lo anterior deriva en el reto de investigar los factores que influyen en el desempeño escolar de alumnos, las relaciones significativas que se destacan hacia el logro de la eficacia escolar considerando alumnos, contexto, profesores, directores y escuela (Carvallo, 2006).

La alternativa que proponen Arredondo, Garay y García (2004), es lograr una transformación en las escuelas a partir de que los directivos, quienes juegan un papel muy importante, reconozcan las competencias y características del perfil del puesto, necesarias para adoptar su papel como líderes en las instituciones educativas, deberá ser el director escolar un profesional íntegro en todas sus facetas; sin embargo, el mismo es parte de un equipo pedagógico y necesitará la participación dinámica de su colegiado. Cuando las acciones que se realizan en un centro escolar son planeadas y realizadas por directivos, maestros, alumnos y padres de familia, con el propósito de dinamizar los

procesos de participación que coadyuven en la mejora y transformación, se puede decir que se practica una gestión escolar innovadora.

Cuando existe una combinación entre liderazgo del director, equipo pedagógico participativo, gestión educativa innovadora, alumnos y padres de familia comprometidos, todos en torno a un objetivo común, la escuela estará iniciando un proceso de transformación.

Directivos y maestros tienen un espacio único, en el cual se concreta su Misión: el Consejo Técnico Escolar, espacio donde se realiza un trabajo colegiado, con un determinado nivel de compromiso y responsabilidad, es en este espacio en el cual preferentemente deben tratarse temas con relación al proceso enseñanza aprendizaje.

Aún cuando parece que todas las escuelas tienen la misma estructura, cada escuela es única; con sus propias funciones, problemáticas específicas y diferentes recursos físicos y humanos. Las escuelas de turno vespertino enfrentan mayores obstáculos en el proceso educativo; alumnos y padres de familia provenientes de contextos familiares con limitantes económicas, sociales y culturales, en los cuales la desintegración familiar y las adicciones constituyen una problemática frecuente: los alumnos faltan a clases de manera recurrente y se cambian de una escuela a otra; profesores que en su mayoría trabajan doble turno y en el vespertino su energía y autoestima, en relación con los profesores del turno matutino, disminuye a pesar de ser responsables y comprometidos, además los cambios en la plantilla de personal son frecuentes; la escuela “de la tarde” aún cuando comparte el mismo edificio con la escuela primaria matutina, en la gran parte de los casos el turno vespertino es “arrimado, de segunda” así lo dice el director Miguel Ángel, porque este turno o escuela primaria vespertina no colabora en cuestión de mejoras a la infraestructura al igual que lo hace el turno matutino.

Pese a todas las situaciones mencionadas, en la opinión del Profr. Flavio “la labor del docente no tiene que ver con horarios, el reto es el mismo, seas turno vespertino o matutino. Nuestra labor debe estar ligada a un constante proceso de actualización con el propósito de enfrentar de la mejor forma las necesidades de la escuela, y en particular, claro está, que las necesidades del turno vespertino son mucho más; las limitantes son principalmente de tipo económico, cuentan con menos recursos, asimismo, los alumnos que asisten a estas escuelas y los padres que están involucrados en la misma, son de escasos recursos y buscan las escuelas vespertina porque tienen la concepción de que en éste, gastarían menos. Además los padres de familia brindan poco apoyo en las tareas de sus hijos y en las actividades que se emprenden en la escuela”. Al respecto, al Prof. Juan Alberto le gusta trabajar en la tarde porque dice que es la oportunidad de ayudar a los alumnos más desprotegidos y con mayores problemas familiares y económicos y coincide con el Profr. Flavio cuando dice: “el reto y la responsabilidad es igual sin importar el horario de trabajo”.

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

Zehr (2002), aborda la situación que vive la escuela Primaria “Rufino Tamayo”, una escuela pobre, vespertina y en situación de rezago, en uno de los barrios de la Ciudad de Oaxaca, con respecto de la escuela primaria “Niños Heroes de Chapultepec”, “la escuela de la mañana”, con la cual comparte el edificio escolar, como comenta el director “de la mañana” el Profr. Adan Agreda:

Es feo decirlo, pero ésta es una escuela de un medio pudiente...los padres de familia tienen más recursos; normalmente aquí los niños son hijos de médicos y otros

profesionales..... además, muchos funcionarios de educación del estado también envían sus hijos a la Niños Héroes (Zehr, 2002. p. s/p).

Como bien refiere Zehr (2002), la escuela primaria “Rufino Tamayo”..” la escuela de la tarde” aún y cuando comparte el mismo edificio con la escuela “Niños Héroes de Chapultepec”, vive condiciones de segregación, sus profesores y directora se sienten en franca desventaja, no cuentan con los mismos servicios e infraestructura que la escuela de la mañana, la cual cuenta con una biblioteca y un salón de cómputo, además de tener profesores de música, educación física y computación, los 480 niños que asisten a la escuela “de la mañana” contrastan con los 140 niños que lo hacen a “la escuela de la tarde”.

La directora de la escuela “Rufino Tamayo” de la ciudad de Oaxaca, la Profra. Orbina Villarreal, (en Zehr, 2002), señala que los niños de su escuela, ni siquiera pueden usar los mismos libros de la biblioteca, por eso tiene ella que guardar aquellos que son de la Rufino Tamayo en sus oficinas, lo anterior muestra que a las diferencias socioeconómicas entre ambas escuelas y las dos diferentes comunidades escolares, se agregan barreras comunicativas que impiden la colaboración.

Se diría que la misma situación que se vive en Oaxaca, con respecto de la segregación y condición de rezago que presentan las escuelas primarias públicas vespertinas, es la que prevalece en el estado de Durango, en donde una de las profesoras 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, por ejemplo, el año pasado en la “Eva Sámano” (nombre de la escuela “de la mañana”) le tocó poner a cada padre de familia doscientos pesos para pagar las cortinas térmicas del aula de computación, mientras que los de “la tarde” no quisieron poner nada y es que eso viene desde los directores, hubiera sido bueno que ellos se hubieran puesto de acuerdo para apoyar juntos ese gasto, no digo que igual, pero si unos 40 o 50 pesos, que mostrara que al menos “los de la tarde” tienen disposición (Em1).

Esta atribución que hace la profesora “de la mañana”, respecto de la falta de disposición de “los de la tarde” para apoyar la inversión en infraestructura escolar, se agrega como una característica más de la incomunicación que separa a ambos grupos de profesores, alumnos y directivos, o bien revela las carencias organizativas y del modelo de gestión de la escuela vespertina, lo cual es aceptado abiertamente y tal como lo ha dicho el Profesor Miguel Ángel, director de una escuela vespertina...*el turno de la tarde es arrimado, de segunda..* con ello revela un sentimiento de inferioridad y baja autoestima profesional que va de la mano en el reconocimiento de que no se hace lo mismo que hacen los del turno matutino por la mejora 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, 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 profesor en una escuela “de segunda”.

Lo anterior nos conecta con los significados de ser profesor y director en una escuela vespertina pública, o bien significa la holganza de reconocerse de antemano perdedor y ser un profesional de la

educación “de segunda” en una escuela pública no reconocida y en la cual te exigen menos, o bien significa el reto de comprometerse en el trabajo arduo y a contracorriente de la situación de desventaja de la institución para remontar el rezago y convertir a la escuela vespertina en exitosa mediante la innovación y la competitividad.. aprendiendo y enseñando con el corazón como planteó Barth (2001).

A describir ese tipo de significados deseables – relacionados con la transformación y mejora de la escuela vespertina pública y a los no tan deseables que dejan a la escuela primaria ubicada en el rezago, -inerme como lo está- se orienta el desarrollo de la presente investigación.

Planteamiento de preguntas y objetivos de la investigación

A fin de orientar el proceso de indagatoria, en la presente investigación, se plantean 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:

Significar la función y el rol del director y de los maestros de las escuelas primarias vespertinas a la luz del análisis de sus experiencias

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

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

¿Porqué desarrollar la presente investigación?

El interés por realizar la presente investigación originalmente partió de la idea de poner a prueba empírica el siguiente supuesto: si acaso la educación primaria tenía dos rumbos: las escuelas que tienen reconocimiento social y mejores resultados de aprendizaje –comúnmente escuelas matutinas- y las que están en situación de rezago educativo, frecuentemente escuelas vespertinas. Posteriormente dicho interés evolucionó a tratar de conocer los significados en los profesores y directivos al enfrentar la tarea de educar desde una escuela en franca desventaja como lo eran las escuelas de la tarde y cómo esta situación cotidiana de esfuerzo particular afectaba el trabajo docente, adicionalmente era importante conocer el proyecto de escuela, en tanto visión de mejora que se tenía desde estos profesores en las escuelas vespertinas, con todo ello, la intención fue

apartarse de los caminos conocidos de las descripciones de las escuelas exitosas, con apoyos, infraestructura y condiciones favorables para el cumplimiento de metas escolares, importaba sobre manera una escuela exitosa, solo y si ésta partía desde el rezago.

La función que realiza un director escolar, resulta ser de gran importancia, pues los resultados y reconocimiento social que la institución obtenga en el proceso educativo, dependen en buena medida, de las actitudes que asuma y de la forma en que conduzca el plantel escolar.

Es aquí donde cobra una relevancia importante la investigación, se pretende que a partir de dar a conocer los hallazgos, las autoridades educativas tendrán elementos para implementar líneas de acción adecuadas para diseñar cursos específicos que atiendan las necesidades de las escuelas del turno vespertino, además permitirá que los docentes y directivos reflexionen sobre su situación y propongan alternativas para mejorar.

El conocimiento acerca de cómo se afecta el trabajo directivo y de los profesores, a partir de las condiciones de rezago y marginación que presentan las escuelas, puede aportar insumos para las vías de transformación de las instituciones escolares.

¿Cómo se llevó a cabo la investigación?

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 los 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 a un director y a un profesor por escuela, adscritos a 7 escuelas primarias vespertinas y 2 matutinas, el criterio de selección fue considerar a dos escuelas primarias matutinas con alto prestigio y reconocimiento social por sus resultados y contrastarlas con escuelas vespertinas en mayores condiciones de rezago, sin considerar su 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 sistematizados y reducidos, a partir de las categorías prefijadas en el análisis.

Discusión de resultados

Como puede apreciarse desde la Tabla No. 1, las significaciones más fuertes en el análisis, de ser profesor o director de una escuela vespertina en condiciones de rezago, apuntan al mismo tiempo, 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). En ello, tomado como oportunidad, se ejercitan las mejores cualidades de un profesor: “Es una oportunidad de ayudar a los alumnos más desprotegidos y con mayores problemas familiares y económicos” (Em3).

Si bien está presente 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), la significación predominante es la que da cuenta de la exclusión y la 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, su seguridad profesional quedan en entredicho cuando no se cuenta con territorio propio o con un espacio vital 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 originan las limitaciones en materiales y útiles, el escaso apoyo familiar a las tareas escolares, la asistencia a la escuela en 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 al campo de las relaciones entre los profesores de ambos turnos, 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 al trabajo docente incluyen 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 fuerte en el dominio de los contenidos escolares y que por otra parte se mide con la misma vara en concursos y exámenes apuntando esto a una injusta estandarización del currículo.

No puede omitirse la presencia mediana de una afectación favorable al trabajo docente, ya que en algunos registros se mantuvo la idea de competitividad-orgullo expresado esto, como un sentimiento de identidad escolar que emerge al tiempo que la escuela primaria vespertina se mueve hacia la mejora, compitiendo y ganando a sus pares matutinas.

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, se advierte en estas ideas la influencia del Programa “Escuelas de Calidad” , el cual ha calado en la cultura profesional de los profesores y directores.

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, ya que 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 de choque que vayan contra la apatía y el desgano, se advierten “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). En este proyecto de transformación vuelve a advertirse la influencia del programa “Escuelas de Calidad” el cual ha alcanzado a incorporar a algunas escuelas vespertinas.

Otras vías de transformación para la escuela primaria vespertina, incluyen al cambio pedagógico, reconociendo la necesidad de renovar las estrategias de aprendizaje, considerando los estilos de aprender y la incorporación de materiales y métodos, se incluye en esta idea, el cometido de lograr los objetivos de aprendizaje planteados en planes y programas de estudio, para llegar a ser competitivos: “abarcar al 100% la temática de los planes y programas” (Em3).

Una vía de transformación presente, aunque 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: “El trabajar en equipo nos ha ayudado mucho..propusimos desarrollar temas en cada una de las reuniones colegiadas” (Ed2). Finalmente, el no hallar salidas y declarar inexistente la transformación y mejora de la escuela vespertina, también estuvo presente, al menos en uno de los registros: “Ya tienen más de tres meses y no nos han resuelto nada...difícilmente se puede hacer algo por esta escuela” (Ed1).

Los problemas de rezago educativo, inequidad y marginación, existen en las escuelas primarias vespertinas parte de este estudio y se encuentran ligados a los resultados de calidad del sistema educativo en su conjunto, atenderlos, elevará los indicadores de rendimiento al tiempo que ayudará a profesores, directores y escuelas que por ahora 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, se entabla el compromiso de un desempeño que haga la diferencia.	6
	Oportunidad-apoyo	El trabajar en una escuela de la tarde, es una oportunidad de demostrar las cualidades que hacen a los buenos profesores y directores, además de poder apoyar a quienes más lo necesitan, los niños en situaciones de marginación.	3
	Limitación-trabajo pesado	Se reconoce que ser profesor o director de “la escuela de la tarde implica redoblar el esfuerzo que en otras condiciones sería “normal”	6
	Depresión-	Disgusto, depresión, sentimientos encontrados	3

	rechazo-baja autoestima	que lesionan la autoestima del profesor o director, la precariedad institucional hace mella en la seguridad y autoestima profesional	
	Exclusión	El no sentirse “dueños de un espacio”, vivir permanentemente en aulas prestadas provee la sensación de estar “arrimados” derivándose en escasa autonomía de profesores y director (a)	3
	Orgullo-satisfacción	Sentimiento escaso pero presente en directores y maestros, que han ido remontando con su escuela el estigma de escuela marginada y de bajo desempeño, ganando lugares a 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 de las instancias de apoyo e infraestructura escolar hacia escuelas vespertinas, hace que éstas sufran de carencias institucionales permanentes	6
	Discriminación- maltrato	La realidad de la exclusión somete a profesores y directores 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 hace a un aula más limitada de materiales y recursos, además de las condiciones en que los niños asisten a la escuela,-nutrición, ropa, útiles escolares y tareas por no contar con un núcleo familiar de apoyo.	7
	Escuelas de tránsito	Los cambios recurrentes en la escuela, hace a la escuela vespertina ser solamente la escuela por un ciclo, siempre se encontrará una escuela mejor, ello dificulta el compromiso por transformar la escuela, desde los profesores	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, con el deseo de demostrar ante los demás dicho logro.	3
	Estandarización del currículo	Se aplican los mismos contenidos y programas de estudio, además de las mismas pruebas y mediciones a alumnos de contextos diferentes y que han tenido puntos de partida y condiciones de aprendizaje diferentes.	1
	Vías de Transformación	Cambio pedagógico	Transformaciones en los métodos y formas del trabajo docente, buscando lograr más y mejores aprendizajes en la escuela
Ambiente escolar grato		Mejora del clima escolar y del ambiente de trabajo, 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 y 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 oscuro, 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 hight 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.
- Carlson, B. (2000). "Achieving educational quality: What schools teach us", *Serie Desarrollo Productivo* No. 64, disponible en <http://www.eclac.cl> consultada el 20 de diciembre de 2006.
- [Cavanagh, Sean](#) (2007). Science Labs: Beyond Isolationism en *Education Week*, v26 n18 p24-26 Jan 2007.
- CEPAL/ UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/4680/P4680.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>. Fecha de consulta: 12 de enero de 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.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica*. México: Autor.
- 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).
- UNESCO (1990). The World Conference on Education for All 1990. Jomtien, 5-9 marzo de 1990. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml . Consultado el 12 de enero de 2007.
- Zehr, M.A. (2002). *La educación en México*. En *Education Week*. April 24, 2002.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

EL INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO