

Reporte Ejecutivo
para la Secretaría de Educación Pública
del Estado de Nuevo León, México
Septiembre del año 2006

Un estudio de caso
sobre conceptos del éxito en cuatro escuelas públicas primarias
en una región de escasos recursos en el noreste de México

Tesis de Doctorado de Educación Comparativa Internacional
Ontario Institute for Studies in Education
of the University of Toronto, Canada (OISE/UT)

Investigadora: Dra. Louise (Luisa) Gormley Martínez
Graduada junio 2006
louise.gormley@gmail.com

OFICIO No. DEP-0510/02-03
OFICIO No. DEP-0606/02-03
OFICIO No. DEP-0607/02-03
OFICIO No. DEP-0608/02-03
OFICIO No. DEP-0609/02-03

**Reporte Ejecutivo para la Secretaría de Educación Pública
del Estado de Nuevo León, México
Septiembre del año 2006**

**Tesis de Doctorado de Educación Comparativa Internacional
Ontario Institute for Studies in Education
of the University of Toronto, Canada
(OISE/UT)**

Título de la Tesis: Un estudio de caso sobre conceptos del éxito en cuatro escuelas públicas primarias en una región de escasos recursos en el noreste de México

Comité de Tesis: Dr. Phil Nagy, Asesor de la Tesis (OISE/UT)
Dr. Joseph Farrell (OISE/UT)
Dr. Daniel Schugurensky (OISE/UT)

Sinodal Externo Invitado: Dr. Fernando Reimers (Harvard University)

Investigadora: Dra. Louise (Luisa) Gormley Martínez
Graduada junio 2006
louise.gormley@gmail.com

OFICIO No. DEP-0510/02-03, OFICIO No. DEP-0606/02-03,
OFICIO No. DEP-0607/02-03, OFICIO No. DEP-0608/02-03,
OFICIO No. DEP-0609/02-03

I. Introducción

Esta investigación es un estudio de caso que explora los conceptos de éxito en cuatro escuelas públicas de primaria en una comunidad semiurbana en una región de escasos recursos al Norte de México, ubicada en García, Nuevo León, México. Los primeros datos de información fueron recopilados en la primavera del 2003, dentro de las escuelas. Se realizó un segundo período de recolección de información sobre algunos aspectos del sistema de educación en México; esto tomó algunos años hasta finalizar la tesis.

El estudio tiene principalmente tres metas. La primera es describir el marco de referencia que rodea al sistema de educación pública mexicana. Un fundamento básico de cualquier investigación dentro del área de “la educación comparativa internacional” es asumir que el lector no está familiarizado con el contexto. Es por eso que esta tesis está redactada para que un extranjero entienda de lo que se está tratando en esta investigación. La segunda meta es explorar y analizar los conceptos de éxito educativo que tienen tres de los protagonistas: los directores de las escuelas, los maestros, y los padres de familia. La tercera meta es presentar e incluir en este trabajo perspectivas mexicanas por medio de referencias (libros, artículos, testimonios, etc.) lo más posible en el lenguaje español.

Las cuatro escuelas estudiadas fueron: la escuela Francisco Beltrán Otero (turno matutino) que comparte el mismo edificio con la escuela María Josefa Niño de Córdoba (turno vespertino) y la escuela Jesús Treviño (turno matutino) que comparte también las instalaciones con la escuela Simón Salazar de Mora (turno vespertino). La población estudiantil de cada una de las cuatro escuelas tiene un rango de entre 437 hasta 496 estudiantes, son escuelas mixtas y están clasificadas como escuelas estatales. Según el Censo del 2000, sólo el 0.9 por ciento de la población masculina y el 0.7 por ciento de la población femenina en García son de habla indígena. Los maestros en las cuatro escuelas reportaron que todos los niños sabían hablar español.

Una de las escuelas, la escuela Francisco Beltrán Otero tiene una historia particularmente fascinante porque los padres de familia jugaron un rol determinante en la creación y construcción de ella. Para alcanzar su objetivo de tener escuela en su colonia, llevaron a cabo marchas para exigir su derecho a tener escuela. En el 2001 esta escuela fue premiada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organization for Economic and Cooperative Development) por su espíritu extraordinario de cooperación entre el Gobierno, la comunidad y la iniciativa privada.

II. Estructura Teórica

El éxito en la educación es difícil definir, pero las definiciones más frecuentes en la literatura educacional están basadas en las calificaciones de los exámenes de los estudiantes. En la literatura de Norte América escrita en inglés sobre el tema "Escuelas exitosas de escasos recursos," los resultados altos en los exámenes de los niños es el logro que distingue a éstas exitosas escuelas de escasos recursos de las típicas escuelas de escasos recursos.

Los participantes en este estudio, sin embargo, abarcan conceptos adicionales de éxito educativo. Para los directores de las escuelas, el éxito está entrelazado con (a) la recopilación de los recursos tanto materiales como humanos para la escuela, y (b) el liderazgo que se lleva a cabo. Para los padres de familia, por lo general, el desempeño escolar de sus hijos, que es más bien bajo, no es precisamente lo que los hace considerarse exitosos, sino el poder (a) crear la escuela y darle mantenimiento y mejoras a las instalaciones y (b) concebirse como grupo de presión político-social. Los maestros conceptualizaron el éxito, en general, en términos de la comunicación que se dio en las relaciones interpersonales positivas entre maestros y niños y esto "hizo la diferencia" y mejoró de alguna manera la vida de los niños.

Entonces, esta investigación contribuye a llenar un hueco en la literatura de Norte América escrita en inglés sobre el tema "Escuelas exitosas de escasos recursos." Aunque la literatura que explora la pobreza y la educación es abundante, hay pocos estudios que investigan específicamente escuelas exitosas de escasos recursos y la mayoría de estas investigaciones están ubicadas en un contexto socio-económico de los Estados Unidos o Canadá. Esta investigación tomó en cuenta la realidad y la cultura de cuatro escuelas de escasos recursos en un contexto socio-económico de América Latina y es por eso que este

estudio amplía el horizonte de investigaciones sobre escuelas exitosas de escasos recursos.

III. Metodología de la Investigación:

Recopilé información tanto cualitativa como cuantitativa:

- a) Un cuestionario para el personal de la escuela (los Directores, maestros y personal administrativo) que se aplicó a 71 personas, y 70 lo contestaron.
- b) Una encuesta de años de escolaridad a 1,530 madres de familia.
- c) Análisis estadístico de las calificaciones finales de 1,727 niños.
- d) 34 entrevistas audiograbadas de 47 adultos (educadores, padres de familia y expertos sobre este tema en García).
- e) 40 horas de observación en los salones de clase en la escuela.
- f) Participación directa como maestra substituta (voluntaria) 8 veces.
- g) Etnografía, visitas a las escuelas durante celebraciones importantes como día de las madres, fiestas de los maestros, etc.

III. Descripción del Ambiente Escolar.

El problema más grande que enfrentan las cuatro escuelas es la tasa tan alta de cambio de maestros durante el año escolar. Según mi cuestionario, que fue aplicado en junio 2003, aproximadamente 34 por ciento de los maestros fueron el segundo, tercero o cuarto maestro durante el año escolar 2002-2003 de un mismo grupo. Esa tasa tan alta de cambio de maestros causa rupturas académicas y emocionales en el aprendizaje de los niños, y además los padres de familia están decepcionados de que sus hijos continuamente tengan que adaptarse a nuevos maestros durante el mismo año escolar. Así pues, en algunas ocasiones, hay períodos de tiempo durante lo cual los grupos se quedan sin maestro porque el maestro anterior ya cambió de escuela y el nuevo todavía no ha llegado. Los padres de familia esperan que los maestros concluyan el año escolar completo, a menos que haya razones médicas o extraordinarias para cambiar de maestro.

La mayoría de los maestros son jóvenes, con un promedio de 24 años de edad, y con un promedio de tres años de experiencia como maestros. La mayoría del personal de las escuelas, es decir, el 77 por ciento de las personas quienes contestaron el cuestionario, reportaron que para llegar a su trabajo les toma un promedio de 67 minutos solamente de ida de traslado de Monterrey a García, diariamente. Los demás vienen de áreas más lejanas del estado de Nuevo León, y algunos rentan casa durante la semana en García y regresan los fines de semana a sus lugares de origen. Ningún miembro del personal de las escuelas era originario de García, creando la imagen que los educadores y personal de las escuelas no son de ahí, con pocos lazos emocionales a la comunidades de las escuelas, y que están nada más de paso.

Los maestros son graduados de Escuelas Normales y frecuentemente, son los mejores de su generación. Muchos pasaron sus exámenes con altas calificaciones. Durante el período de recopilación de datos del 2003, según los resultados de las

entrevistas, los Directores, por lo general, estaban satisfechos con la calidad de los maestros, quienes fueron enviados por la SEP, y también los maestros parecían estar contentos con el liderazgo de sus Directores.

Las entrevistas revelaron que los maestros no se quedan todo el año escolar trabajando en las escuelas porque prefieren plazas en escuelas que estén más cerca de sus casas y además las condiciones de enseñanza para ellos son más difíciles porque muchos niños no provienen de familias con el hábito de estudio. A los maestros, el traslado les genera gastos adicionales de transporte al ir hasta García, y para algunos maestros, todavía les cuesta más, pues tienen que buscar hospedaje en García. Además, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) juega un rol determinante en la tasa tan alta de cambio de maestros, por ejemplo, en el 2002-2003 formalmente ofreció a los maestros la oportunidad de cambiar de escuelas tres veces durante el año escolar.

En este estudio, conocí y observé a numerosos Directores y maestros comprometidos con su trabajo y bastante dedicados, y para mí fue un honor incluir sus palabras y observaciones en mi tesis. Hubo algunos maestros que sus métodos de enseñanza eran diferente que los demás, sin embargo, en el análisis del cuestionario cuando los maestros fueron analizados, escuela por escuela, no se encontraron diferencias substanciales en los métodos pedagógicos de una escuela a otra.

Observé a numerosos padres de familia, (especialmente madres) que eran voluntarios dedicados en las cuatro escuelas, pero los padres de familia de la escuela Francisco Beltrán Otero fueron particularmente más activos en ayudar a su escuela. Son interesantes los resultados del cuestionario; revelaron que los educadores (es decir, los directores y maestros) de la escuela Francisco Beltrán Otero percibían a los padres de familia de esta escuela con más entusiasmo para mejorar la escuela en comparación a como los educadores de las otras tres escuelas veían a los padres de familia de sus escuelas. Los educadores de la escuela Francisco Beltrán Otero reportaron puntos de vista más positivos sobre las acciones que tomaban los padres para juntar fondos para apoyar a los gastos de la escuela, para la limpieza y mantenimiento del plantel, además de proveerles a los niños materiales escolares para sus tareas.

Según los resultados del examen REALE 2003 (Rendimiento, Efectividad, Aprovechamiento y Logro Educativo) dado por la SEP, los niños en estas cuatro escuelas tienen un desempeño o "significativamente bajo" o "medio" en comparación con otras escuelas en el estado de Nuevo León. De acuerdo con mi análisis de las calificaciones finales de los estudiantes en las cuatro escuelas, el promedio global de niños reprobados en las cuatro escuelas es de 4.1 por ciento, que es más alto que el promedio de niños de primaria reprobados de 2.4 por ciento (2002-2003) en todo el estado de Nuevo León, pero más bajo que el promedio de niños de primaria reprobados de 5.4 por ciento (2001-2002) en todo el país de México.

De los niños reprobados en las cuatro escuelas, entre el 62 y el 77 por ciento fueron varones. En García, hay pocas oportunidades de trabajo para niños y de hecho, pocos niños reportaron que tenían empleo, entonces el trabajar no explica porque los

niños reprueban más que las niñas. Para poder explicar más esta diferencia en el género, requeriría de más investigación.

En las cuatro escuelas hubo mucho cambio en el número de población estudiantil, no por deserción escolar, ya que la mayoría de las familias querían que sus hijos al menos terminaran la primaria. El motivo de estos cambios en la población estudiantil se debe a otros factores. En estas dos comunidades, la deserción escolar no inicia hasta secundaria.

De acuerdo con mi encuesta de años de escolaridad de las madres de familia, ellas tienen un promedio de 6.8 años de estudio. En las entrevistas, algunos padres de familia describieron sus dificultades que presentaban al tratar de ayudar a sus niños con las tareas. Para los maestros es un desafío enseñar a niños que además de otras carencias, vienen de hogares, en los cuales, los niveles de educación de los padres son relativamente bajos. Por ejemplo, aparte de los libros de texto gratuitos, pocos hogares cuentan con material de lectura, y pocos padres de familia leen con sus niños de forma regular. El crecer en un medio ambiente en donde no hay la cultura de la lectura (y hasta en algunos hogares no saben leer los padres de familia) es una de las explicaciones del bajo desempeño académico de los niños.

Los padres de la escuela Francisco Beltrán Otero apoyan la idea de la educación de sus hijos y dedican mucho tiempo como voluntarios en trabajos de mantenimiento y mejoras del plantel educativo. Sin embargo, en parte por el hecho de que pocas familias invierten tiempo en la lectura u otras actividades académicas, aún los estudiantes de esta escuela tienen la tendencia de no obtener buenos resultados en sus exámenes.

IV. Recomendaciones:

Aunque este estudio no ofrece soluciones, sí identifica dos áreas que requieren atención inmediata y más investigación, estos son: la tasa tan alta de cambio de maestros durante el año escolar y la promoción de los hábitos de lectura en familia.

1. Como anteriormente se dijo, aproximadamente 34 por ciento de los maestros fueron el segundo, tercero, o cuarto maestro durante el año escolar 2002-2003 de un mismo grupo, así pues, el problema de cambio de maestros en estas cuatro escuelas es urgente atender. No hay soluciones fáciles porque cualquier cambio en las condiciones de empleo de los maestros tiene que negociarse a través del Sindicato (SNTE) y tendría que ser aplicado para todos los maestros en el estado de Nuevo León, y probablemente en todo el país de México. Aunque es una meta muy difícil de lograr, hago énfasis en la necesidad de más investigación de campo para hacerlo más atractivo para los maestros a completar el año escolar.

2. Basándonos en que muchas investigaciones anteriores han probado que la lectura es una actividad que promueve el desempeño escolar de los niños, estudios futuros podrán explorar caminos para apoyar a los padres de familia en García a promover la lectura en familia como un pasatiempo de placer, más que una obligación escolar. Aunque ya existe el Programa Nacional de Lectura, la cultura de la lectura todavía es una actividad rara en

estas comunidades de escasos recursos. Estudios futuros podrán investigar cuál es la mejor forma de fomentar una Campaña de Lectura, aprovechando ya el espíritu voluntario tan alto de los padres de familia a colaborar con la escuela. Yo puedo predecir que los padres de familia darían la bienvenida a una oportunidad de dirigir una campaña de lectura familiar, en donde los padres tengan una participación activa, modificando y diseñando la campaña de lectura, según sus necesidades particulares. Adquiriendo el hábito de lectura en el hogar, además de otros beneficios, también les ayudaría a ampliar sus conocimientos, haciendo que no sea la escuela su único contacto con el mundo académico y cultural.

Además de efectuar más investigaciones sobre estas dos áreas ya mencionadas anteriormente, hay otras consideraciones más amplias. Viendo esto a largo plazo, para cuando estos niños lleguen a ser adultos, es esencial que haya empleos adecuados y actividades de autoempleo que generen ingresos para ellos y sus familias en García. Entonces además del desarrollo de las escuelas, el desarrollo de la comunidad es de enorme importancia.

V. En Búsqueda de Posibles Alternativas

Con respecto a las implicaciones políticas de esta investigación, creo que necesitamos personas con iniciativa y de grandes ideas y quienes no teman romper con la tradición. Sugiero que los legisladores y educadores de Nuevo León puedan familiarizarse más sobre algunas escuelas alternativas comunitarias en contextos internacionales. Las escuelas BRAC en Bangladesh, las Escuelas Nuevas en Colombia, y las Escuelas Comunitarias (Community Schools) en Egipto, vale la pena aprender de ellas. Y además, son escuelas que funcionan tanto en ambiente urbano como rural.

Hay más de 35,000 escuelas BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee Primary Education Centres) y éstas son consideradas ampliamente por la comunidad internacional académica como ejemplo de éxito educacional. Las escuelas BRAC han tenido un impacto muy significativo en los sectores más pobres de la sociedad Bangladeshi, y en 1992, aproximadamente 98 por ciento hasta 99 por ciento de los niños pasaron el año escolar y eventualmente terminaron todos los grados escolares ofrecidos. Las escuelas BRAC típicamente contrata gente joven de las aldeas locales, quienes por lo general, tienen un nivel modesto de escolaridad formal, muy seguido hasta casi "Grade 10", o sea, el primer año de Preparatoria. Los maestros ya son conocidos en sus aldeas, son seleccionados por el comité de la escuela local, y luego entrenados en esa aldea local. Si una variación del modelo BRAC fuese adoptado en Nuevo León, entonces, los futuros maestros de primaria en estas cuatro escuelas serían contratados dentro de García, y se les daría entrenamiento de corta duración, primero antes de empezar a enseñar (lo que se dice en inglés "pre-service training") y también más entrenamiento cuando ya se están desempeñando como maestros (lo que se dice en inglés "continuous in-service training"). Usando esta idea que proviene del modelo BRAC para contratar a maestros que viven en García probablemente reduciría la tasa tan alta de cambio de maestros porque los maestros tendrían ya una plaza cerca de sus hogares.

Las Escuelas Nuevas en Colombia han sido implementados con éxito en más de la mitad de las escuelas rurales de escasos recursos en Colombia, es decir, más de 20,000 escuelas, y también se ha adaptado en una mayor o menor escala en al menos diez otras naciones en América Latina. Si una variación del modelo Escuelas Nuevas fuese adaptado en García, entonces los libros de texto gratuitos (que por lo general requieren la ayuda de un maestro) serían complementados por más libros de texto, cuadernos de trabajo, y guías para maestros, todos los cuales fueron diseñados específicamente al modelo Escuelas Nuevas para apoyar el aprendizaje autodirigido. Entonces, aún cuando los maestros estén a veces ausentes en estas cuatro escuelas, estos materiales podrían ayudar a los niños a trabajar y aprender por sí mismos. Además, cuando los maestros no estén disponibles, aún un padre o madre de familia con bajo nivel de escolaridad puede supervisar el salón si los estudiantes están usando estos materiales de aprendizaje autodirigido.

Las Escuelas Comunitarias (Community Schools) de Egipto también tienen mucha potencial. Por ejemplo, las Escuelas Comunitarias de Egipto tienen autobuses debidamente equipados con numerosas computadoras. Cada autobús tiene paradas regulares a varias escuelas. Los estudiantes suben al autobús para su clase de computación, con dos estudiantes por computadora. Los autobuses equipados con computadoras mantienen bajos los costos escolares (porque entonces no es necesario que cada escuela compre computadoras) pero al mismo tiempo asegura que cada estudiante tiene la oportunidad de aprender a manejar la computadora, o sea, tener alfabetización informática (lo que se dice en inglés "computer-literacy").

Lo ideal, sin embargo, no sería copiar y pegar algunas características de los modelos alternativos comunitarios ya mencionados arriba, sobre el sistema de educación pública de Nuevo León, sino de contemplar el espíritu de estos modelos alternativos en su totalidad. ¿Podría la Secretaría de Educación Pública de Nuevo León invitar al personal de Escuelas Nuevas, o BRAC, o Community Schools (o a otras personas que conocen bien estos modelos) a colaborar en descubrir maneras en las cuales estos modelos alternativos de educación se pueden usar en las escuelas públicas de Nuevo León? Reconociendo que puede haber complicaciones de poder y control entre varios protagonistas en cualquier esfuerzo de planeación educativa, visualizo un tipo de encuentros colectivos y participativos (lo que se dice en inglés "brain-storming sessions") en los cuales los padres de familia de García también serían incluidos en la toma de decisiones.

VII. Conclusión

Reflexionando sobre mi estudio, desearía que me fuese posible alcanzar las esperanzas de muchos padres de familia y colaborar con ellos para resolver los problemas encontrados en García, pero desafortunadamente, no hay repuestas simples. Sin embargo, alentando a la Secretaría de Educación Pública de Nuevo León a considerar las posibilidades que las escuelas alternativas comunitarias en contexto internacionales pueden ofrecerles, además de insistir en la necesidad y la urgencia de llevar a cabo mas investigaciones sobre (a) cómo reducir la tasa tan alta de cambio de maestros y (b) cómo fomentar una campaña de lectura familiar, esta tesis es más que solamente un documento académico. Más bien, esta tesis representa un paso importante hacia los verdaderos cambios que los padres de familia (y los educadores) de García tanto desean.

VIII. Referencias

Para obtener mayor información sobre las escuelas BRAC de Bangladesh, las Escuelas Nuevas de Colombia, y las Community Schools de Egipto, incluyo las siguientes referencias:

Arboleda, J., Colbert, V. (1990). *Universalization of primary education in Colombia: The New School Programme (Notes, comment no. 191)*. Paris: UNESCO-UNICEF-WFP. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 331 600).

ECLAC (Economic Comisión for Latin America and the Caribbean), UNESCO (OREALC) Regional Office for education in Latin America and the Caribbean (1992). *The Escuela Nueva: A national-level experiment in personalized education*. In *Education and knowledge: Basic pillars of changing production patterns with social equity* (p. 153). Santiago, Chile: United Nations Publication (ISBN 92-1-121173-5).

Farrell, J. P. (in press – a). *Improving learning: Perspectives for primary education in rural Africa*. Paris/Washington, D.C: UNESCO / World Bank.

Farrell, J. P. (in press – b). *The emergent model: Common features of the alternative school programs*. In *Community education in developing countries: The quiet revolution in schooling*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Álvarez Gutiérrez, J. (2003). *En busca de la equidad educativa en América Latina* [Reseña del libro: *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultada el 31 de agosto de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-alvarez.html>

- Haiplik, B. (2004). *An educational success story from Bangladesh: Understanding the BRAC non-formal primary education model and its teacher training and development system*. Unpublished Ph.D. thesis. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Haiplik, B. (2005). *BRAC's non-formal education program (NFPE)*. Case study prepared for the Academy of Educational Development / U.S. Agency for International Development. Consultada el 2 de enero de 2006 en: [http:// www.equip123.net](http://www.equip123.net).
- Kochan, A. B. (2000). *Community projects database: An international list of community projects*. Toronto, Ontario, Canada: OISE / University of Toronto.
- McEwan, P.J., Benaviste, L. (2001). The politics of rural school reform. *Escuela Nueva in Colombia*. *Journal of educational policy*, 16(6), 547-559.
- Pitt, J. (2002). *Civic education and citizenship in Escuela Nueva schools in Colombia*. Unpublished masters thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Pitt, J. (2004). *Case study for Escuela Nueva program*. Prepared for the Academy for Educational Development / U.S. Agency for International Development. Consultada el 15 de diciembre de 2005 en: [http:// www.equip123.net](http://www.equip123.net).
- Reimers, F. (2003, mayo). Cinco retos para maestros rurales en América Latina. *Al tablero*, No. 20, Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia. Consultada el 31 de agosto de 2006 en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87937.html>
- Sarker, S.C. (1994). The BRAC non-formal primary education centers in Bangladesh. In S. Shaeffer (Ed.) *Partnerships and participation in basic education: Vol. 2, Case 7*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Schiefelbein, E. (1991). *In search of the school of the XXI century: Is the Colombian escuela nueva the right pathfinder?* Santiago, Chile: UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC) and UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.