

APRENDER DE LA EXPERIENCIA

PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN EL DF



ADMINISTRACIÓN FEDERAL
DE SERVICIOS EDUCATIVOS
EN EL DISTRITO FEDERAL

SEP



Programa
Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal

Aprender de la experiencia

Orientaciones para fortalecer la gestión escolar



ADMINISTRACIÓN FEDERAL
DE SERVICIOS EDUCATIVOS
EN EL DISTRITO FEDERAL

SEP



El cuaderno *Aprender de la experiencia* fue editado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal a través de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico, y forma parte de la serie Orientaciones para fortalecer la gestión escolar del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal.

Secretaría de Educación Pública

Dr. Alonso Lujambio Irazábal

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal

Dr. Luis Ignacio Sánchez Gómez

Coordinación y asesoría académica

Mónica Hernández Riquelme

Pedro Gabriel Jiménez

Autoría

Lilia Antonio Pérez

Colaboración

Jesús Moreno Jiménez

Lectura

Alfredo Navarro Magdaleno

Edición, diagramación y diseño

Palabra en Vuelo, SA de CV

D.R. 2009, Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Parroquia 1130, colonia Sta. Cruz Atoyac, 03310, México, DF.
(en trámite)

Impreso en México

Distribución gratuita – Prohibida su venta

ÍNDICE

Presentación	5
Programa Escuela de Tiempo Completo en el DF	6
Introducción	9
Consideraciones básicas para iniciar o fortalecer un proceso de documentación	13
¿Para qué documentar la experiencia en las escuelas de tiempo completo?	13
Pero, ¿qué significa documentar la experiencia?	15
Las fases de la documentación de la experiencia	19
Algunos ejes de análisis en las escuelas de tiempo completo	21
Consideraciones básicas para la selección del eje a documentar	24
La estrategia de documentación	26
Herramientas para recuperar la información	32
Análisis e interpretación de la información	41
Consideraciones finales	49
Difusión y uso de la información	51
Bibliografía	55
Anexo	
Experiencia documentada.	
La conformación del equipo directivo: alternativa ante la complejidad de una escuela primaria [de tiempo completo]	57

PRESENTACIÓN

Directivos y maestros:

El cuaderno *Aprender de la experiencia* forma parte de un conjunto de materiales educativos que tiene como objetivo fortalecer el trabajo colegiado y la gestión de los centros educativos del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal. Asimismo, proporciona orientaciones y herramientas para reflexionar y documentar su práctica profesional en torno a los retos que les implica participar en dicho programa.

De esta forma, la documentación de su experiencia les permite construir un testimonio colectivo y continuo sobre su actuar profesional para aprender de lo realizado, difundirlo y aportar estos aprendizajes a otros colegas con la finalidad de contribuir a mejorar las prácticas educativas y, por consecuencia, a la mejora del aprendizaje y del logro del perfil de egreso de la educación básica.

También, se ha dedicado un espacio en el margen de este cuaderno para que escriban las anotaciones que surjan durante su lectura y la aplicación de lo aprendido.

Así pues, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal les desea éxito en su trabajo y agradece, de antemano, a los directivos y maestros sus sugerencias y observaciones para que, con ellas, este material mejore sus contenidos.

PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN EL DF

**Formación
integral**

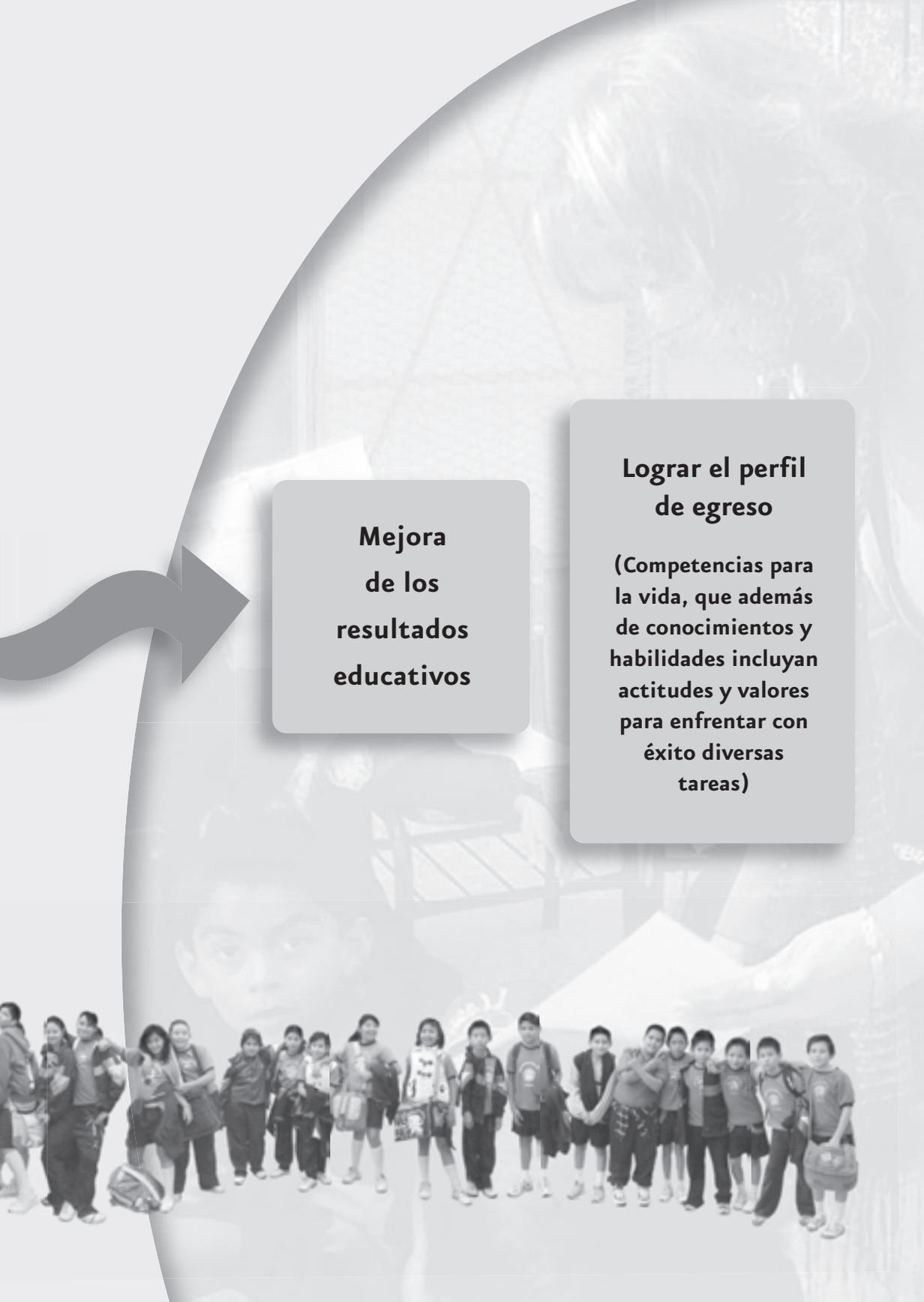
+ tiempo

**Planes y
programas de
estudio**

Para

- Profundizar en el currículo.
- Desarrollar metodologías flexibles.
- Diversificar los espacios educativos.
- Más actividades lúdicas.
- Fortalecimiento de los contenidos curriculares.
- El aprendizaje de una lengua adicional.
- Mayor impulso al arte y la cultura; la educación física escolar, la recreación y el desarrollo físico; el uso transversal de las tecnologías de la información y la comunicación; y la promoción de ambientes saludables.
- Hacer una organización escolar más integral.
- Fortalecer el trabajo colegiado.
- Nuevas formas de relación con las familias.
- Hacer una supervisión que asesore y acompañe más.





**Mejora
de los
resultados
educativos**

**Lograr el perfil
de egreso**

**(Competencias para
la vida, que además
de conocimientos y
habilidades incluyen
actitudes y valores
para enfrentar con
éxito diversas
tareas)**

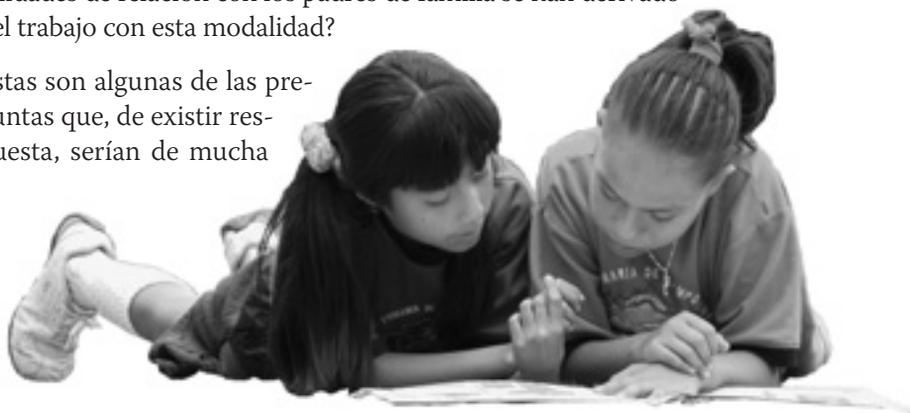




INTRODUCCIÓN

Actualmente más de 180 escuelas en el Distrito Federal desarrollan su labor educativa bajo la modalidad de escuelas de tiempo completo; algunas iniciaron con esta experiencia hace más de 10 años y otras se están incorporando en el presente ciclo escolar pero, más allá de estos datos, valdría la pena preguntar sobre la forma en que esta modalidad ha impactado en la labor educativa de dichos planteles. Recordemos que estas escuelas surgen en el marco de cambios sociales que se manifiestan de forma concreta en la diversificación de la estructura familiar, la incorporación de las mujeres al mercado laboral, así como el vertiginoso avance de las tecnologías de la información y comunicación, de modo que es necesario preguntar: ¿en qué medida se ha dado respuesta a las demandas sociales que propiciaron la aparición de las escuelas de tiempo completo?, ¿esta modalidad de trabajo efectivamente permite el logro de mejores aprendizajes en los alumnos?, ¿cuáles han sido las experiencias de las escuelas que han trabajado por años en esta modalidad?, ¿a qué dificultades se han enfrentado los maestros y directores y cómo las han resuelto?, ¿qué posibilidades de relación con los padres de familia se han derivado del trabajo con esta modalidad?

Estas son algunas de las preguntas que, de existir respuesta, serían de mucha



utilidad para los distintos actores involucrados en este proceso, desde la propia comunidad escolar hasta la administración central. Para la administración educativa y la supervisión, esta información permitiría apoyar, de manera más efectiva, a estas escuelas al reconocer las necesidades particulares de los planteles que trabajan bajo esta modalidad; mientras que para la propia comunidad escolar (directivos, maestros, padres de familia y alumnos), la información brindaría la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas educativas y de organización escolar con el fin de vislumbrar nuevos caminos para mejorarlas, además de valorar el aprendizaje que, como institución, han adquirido a raíz de su participación en esta modalidad de trabajo, todo ello con la finalidad de brindar un servicio educativo de mayor calidad a los estudiantes.

Pero, ¿cómo adquirir esta información?, ¿quién o quiénes deberían recuperarla? La respuesta es: todos los involucrados, pues si bien la administración educativa, incluyendo a la supervisión, pueden generar estrategias para documentar las vicisitudes que acontecen en las escuelas de tiempo completo, también es fundamental que maestros y directivos tengan “voz” a través del testimonio de su experiencia para intercambiar reflexiones con la autoridad educativa, con colegas de la propia escuela o de otros planteles con el fin de contribuir a la mejora del servicio educativo que ofrecen.

Sin embargo, es necesario aclarar que dejar testimonio de la experiencia escolar no implica necesariamente una tarea más, sino “hacer lo que se viene haciendo” con otro sentido, pues recordemos que las actividades cotidianas de toda escuela, sea o no de tiempo completo, dejan testimonio documental de su quehacer mediante la elaboración de informes, formatos, planes de clase, plan de mejora escolar y actas de reunión del Consejo Técnico, entre otros, ya sea para reportar a las autoridades correspondientes o para uso de la propia escuela, entonces, ¿cómo aprovechar esta información para aprender de la propia experiencia?, ¿cómo utilizar estos testimonios con el fin de brindar información sustantiva para la mejora educativa?, ¿cómo elaborar otros insumos de información que permitan reflexionar sobre lo realizado y vislumbrar otros caminos?



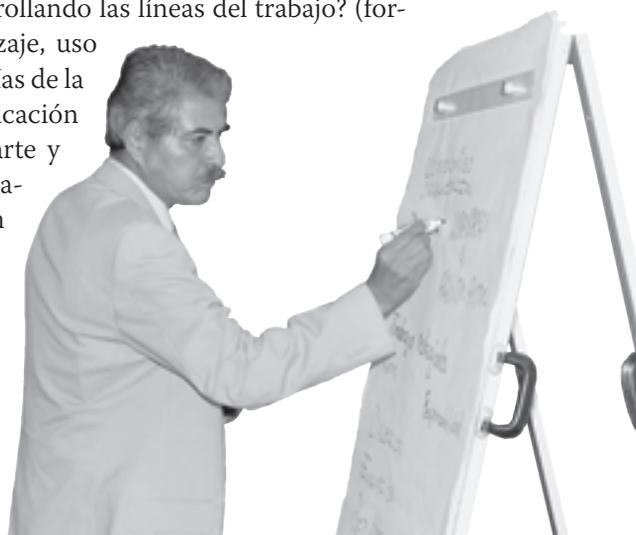
CONSIDERACIONES BÁSICAS PARA INICIAR O FORTALECER UN PROCESO DE DOCUMENTACIÓN

¿Para qué documentar la experiencia en las escuelas de tiempo completo?

Si partimos de las necesidades a las que pretende responder el Programa Escuelas de Tiempo Completo tales como promover la equidad y mejorar la calidad de la educación básica en nuestro país, entonces resulta importante conocer la forma en que este programa contribuye a alcanzar estos propósitos.

Sin embargo, más allá de una perspectiva de logro-resultado a nivel macro, lo que interesa es adentrarse en los procesos micro que dan lugar a determinados resultados, por ejemplo, ¿qué uso se está dando al tiempo de la jornada ampliada?, ¿en qué forma se están desarrollando las líneas del trabajo? (fortalecimiento del aprendizaje, uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC], lengua adicional, arte y cultura, recreación y desarrollo físico, alimentación saludable), o bien, ¿de qué manera se aprovecha el tiempo adicional asignado al trabajo colegiado?

Una mirada externa sobre las cuestiones anteriores puede ofrecer información valiosa para



la mejora de procesos y resultados en las escuelas de tiempo completo, pero lo que resulta más revelador es escuchar la voz en primera persona (el “yo”, el “nosotros”) de quien vive la cotidianidad en una escuela con estas características y, ¿quién mejor que ellos para hacerlo?

Maestros y directores conviven día a día con las necesidades, dificultades o beneficios de participar u organizar una escuela de tiempo completo, pues ellos conocen elementos importantes que pueden pasar inadvertidos para un observador externo, por más avezado que este sea, ya que la presencia permanente en el lugar de los hechos es decisiva para la comprensión cabal de lo que ahí ocurre, desde la historicidad de los procesos que se están documentando hasta la conflictividad que está latente.

Ahora bien, ¿cuáles son los usos que los protagonistas pueden dar o encontrar en la documentación de la experiencia? Las posibilidades son muchas, pero presentamos las siguientes con la intención de brindar elementos para la discusión:

- *Dotar de identidad y sentido el actuar profesional*, ya que al dejar testimonio palpable (escritura, imágenes, audio) de nuestro quehacer profesional nos obliga a pensarlo y repensarlo: ¿qué hago?, ¿para qué lo hago?, ¿por qué es importante lo que estoy haciendo?; además de permitir el desarrollo de una identidad profesional: ¿cuáles han sido nuestras principales dificultades?, ¿cómo las hemos resuelto?, ¿somos un equipo de escuela de tiempo completo?
- *Reflexionar sobre la práctica para mejorarla*. Con la objetivación del actuar profesional a través de insumos de información, docentes y directivos tienen la posibilidad de discutir y revisar críticamente lo que han realizado: ¿qué estamos haciendo?, ¿por qué lo estamos haciendo así y no de otra manera?; esto permite detectar necesidades y problemáticas a resolver, así como vislumbrar acciones para solventar los problemas identificados.
- *Reorientar acciones y tomar decisiones*, ya que la documentación permite visualizar de forma sistemática nuestra realidad,

lo que brinda mayores posibilidades para tomar decisiones oportunas “sobre la marcha”. Por ejemplo: ¿qué actividades resultaron más provechosas para la mejora de nuestra práctica docente en el espacio del trabajo colegiado?, o bien, ¿qué estrategias de organización resultaron eficaces para reorganizar el comedor escolar?, ¿cuáles no resultaron funcionales?

- *Producir conocimiento y compartirlo*, es decir, dejar testimonio de nuestra experiencia como escuela, así como de los aprendizajes que vamos obteniendo como cuerpo docente, permitirá generar una memoria colectiva que podemos compartir con nuestros pares (supervisores, otras escuelas, otros docentes) sobre la complejidad educativa de trabajar en una escuela de tiempo completo. Por ejemplo, ¿qué podemos compartir con nuestros colegas sobre la implementación del método de proyectos desde una visión integral de la jornada escolar?

Las posibilidades son muchas, lo importante es puntualizar que la documentación de la experiencia constituye una herramienta para la mejora educativa de los planteles de educación básica que trabajan en esta y otras modalidades.

Pero, ¿qué significa documentar la experiencia?

Existen diversos enfoques y marcos de referencia sobre la documentación y sistematización de experiencias (documentación de experiencias pedagógicas, investigación-acción, entre otras)¹ pero, considerando los aspectos comunes, podemos plantear que la documentación y sistematización consiste en la interpretación crítica de una experiencia que, a partir de su recuperación, ordenamiento y reconstrucción, explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, las relaciones establecidas entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo y no de otro. Por ejemplo, ¿por qué los docentes de una determinada escuela de tiempo completo decidieron cambiar su trabajo vespertino de la modalidad de talleres a un trabajo de carácter más integral con el currículo escolar?, ¿qué factores intervinieron en dicho cambio?

¹ Véase a Goetz y LeCompte en la bibliografía.

Si analizamos la definición anterior, observamos que está compuesta por varios elementos:

NOTAS

- ♦ Define la documentación y la sistematización como una interpretación crítica, es decir, como el resultado del esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ellas.
- ♦ Esta interpretación sólo es posible si previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso vivido en esas experiencias.
- ♦ Es una interpretación que se caracteriza por descubrir la lógica con la que ese proceso se lleva a cabo, cuáles son los factores que intervienen en él y las relaciones entre ellos.

A partir de estas afirmaciones centrales podríamos añadir otras características importantes de la documentación y sistematización de experiencias:

- ♦ *Produce un nuevo conocimiento*, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, a la vez que posibilita su comprensión, apunta a trascenderla, es decir, a ir más allá de ella misma. En este sentido, permite abstraer lo que se hace en cada caso particular y encontrar elementos comunes donde la generalización sea posible. Por ejemplo, facilita a un maestro saber si lo que hace para poner calificación a un alumno corresponde a una evaluación de carácter formativo.
- ♦ *Identifica elementos, los clasifica y reordena*, nos hace objetivar lo vivido, hacer un alto en el camino para tomar distancia de lo que hemos vivido para convertir la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación. Por ejemplo, permite reflexionar sobre la manera en que se retoman los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y plantear qué concepción estamos asumiendo en nuestra práctica.
- ♦ *Pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas* que surgieron en el transcurso de la experiencia. Asimismo, explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso. Recupera, de manera ordenada, lo que *saben* los docentes y descubre lo que *aún no saben*, pero también revela lo que *aún no saben que ya sabían*. Por

ejemplo, documentar el proceso que un grupo de docentes tuvo al pasar de la modalidad de talleres a trabajar con un currículo integrado para el desarrollo por competencias, puede revelar aspectos que ya sabían (habilidades para desarrollarse en más de un espacio curricular) como elementos que aún no saben (la diferencia entre habilidad y competencia) e, incluso, aspectos que no sabían que sabían (que cuentan con experiencia en el desarrollo de actividades con enfoque formativo).

- *Atiende a los acontecimientos pero, sobre todo, a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos.* Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas. Por ejemplo, los docentes tienen distintas interpretaciones sobre la forma de realizar los talleres vespertinos, o bien, sobre la forma de organizar a los alumnos en el comedor escolar de manera que, al registrar estas diferencias y discutir las entre colegas, se tiene la posibilidad de construir referentes comunes sobre la realización de las actividades escolares o, al menos, la oportunidad de expresar y argumentar los disensos.
- *Destaca tanto el proceso como el producto.* El proceso vincula múltiples componentes, uno de ellos es el pedagógico: “nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos” (Ghiso, 1999); es decir, el valor agregado de documentar y sistematizar la experiencia consiste en que, al hacerlo, los docentes y directivos se están formando sobre dicha metodología, pero no sólo eso, también se forman sobre los diferentes contenidos que aborda dicha documentación (didácticas de las asignaturas y actividades de desarrollo, planeación y evaluación del aprendizaje, alimentación saludable, uso didáctico de las TIC, y formas de relación con los padres de familia, entre otros).
- *Incorpora el análisis crítico de la experiencia* a través de la presentación de opiniones, juicios o cuestionamientos a lo hecho y lo vivido. Esta es la base del aprendizaje. Al ser eminentemente crítico, el análisis se basa en las opiniones o puntos de vista de quienes lo realizan, es decir, de los protagonistas mismos de la experiencia que, nutridos con refe-

rentes teóricos o documentales que enriquezcan la discusión, permitirán arribar a conocimientos nuevos en torno al tópico de discusión. Por ejemplo, el significado y las implicaciones de ofrecer una educación integral y equitativa, como se propone en las escuelas de tiempo completo.

En resumen, la documentación y sistematización de la experiencia consiste en el autoseguimiento (a través de registros escritos, audio o video) que los actores de la propia escuela realizan, de manera sistemática, sobre las acciones que son cotidianas del plantel con la intención de ordenar y utilizar dicha información para la mejora educativa.

Sin embargo, no es posible documentar todo lo que pasa en la escuela, por lo que conviene focalizar la documentación en aquellos procesos que interesan a la institución, ya sea porque se trate de un aspecto problemático que se desea resolver, o bien porque requieren documentar una práctica de innovación para analizarla y aprender de ella.

En definitiva, la documentación y sistematización de experiencias dota de sentido a la práctica profesional y crea en los docentes la conciencia de ese sentido.

Este proceso propicia la interpretación de las experiencias en las que han participado docentes y directivos (¿qué hemos hecho?) y, al observarlas de forma integral y completa, brinda elementos para saber cuáles serían los próximos pasos (¿qué podríamos hacer para mejorar?). Y no sólo eso: al documentar las propias acciones de mejora estamos en el camino para producir nuevo conocimiento en torno a la compleja labor educativa y lógica organizativa de las escuelas de tiempo completo lo que, seguramente, será de utilidad para colegas y otros actores educativos.

LAS FASES DE LA DOCUMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La intención de este apartado es mostrar que documentar y sistematizar la experiencia no tiene por qué ser un proceso difícil o complicado, ya que en los hechos los planteles, sean de tiempo completo o no, generan una cantidad importante de documentos que dan cuenta de su quehacer profesional, de modo que lo sustantivo en esta propuesta es identificar los usos que esa información puede tener para la mejora escolar.

Lo anterior no excluye la posibilidad de enriquecer y complementar el proceso común con otras técnicas o instrumentos de recolección de información, de manera que tengamos posibilidad de contar con una mirada más integral y profunda de la parcela de la realidad escolar que deseamos conocer.

Antes de abordar la propuesta metodológica para documentar y sistematizar la experiencia, cabe aclarar que no existe un proceso único; sin embargo, prevalece cierto consenso acerca de las principales fases que lo componen, aunque pueden variar en función del contexto en el que se aplique. Las fases que se proponen son las siguientes (véase el esquema 1):

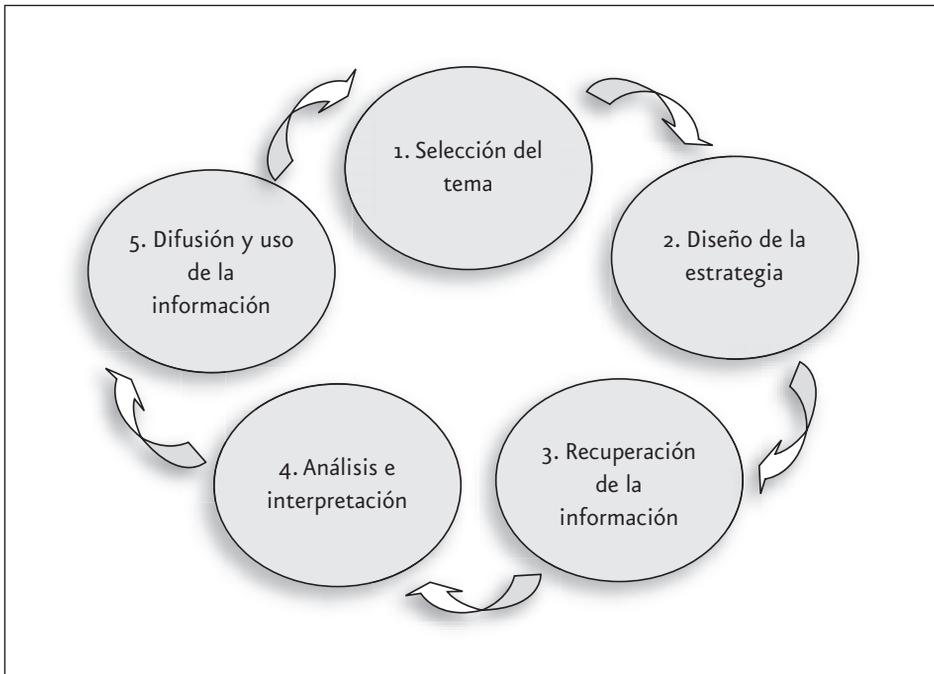
1. *Selección de la parcela de la realidad escolar a documentar.*
Trasladar la experiencia al campo del conoci-



miento requiere definir *qué se quiere saber y para qué*, por lo que resulta de mucha utilidad que directivos y docentes, con base en la información recabada en el diagnóstico de su plan de mejora escolar, identifiquen los aspectos o procesos que interesa documentar.

2. *Diseño de la estrategia de documentación.* Una vez determinada la parcela de la realidad a documentar, la estrategia debe definir *cómo, cuándo, dónde* y *quiénes* la llevarán a cabo, es decir, plantea un mapa de acción que brinda una mirada integral sobre el proceso de documentación y sistematización de la experiencia escolar.
3. *Organización o recuperación la información.* Durante el proceso se reúne tanta información como es posible. Por lo general, esta información se encuentra dispersa, por lo que es necesario ordenarla y organizarla en función de la problemática o aspecto que interesa documentar. En algunos casos será necesario recuperar información, pues muchos documentos fueron escritos para otros propósitos; si es el caso, la información se recopilará a través de diferentes técnicas e instrumentos de indagación cualitativa que nos permita obtener una perspectiva más amplia del aspecto que interesa documentar.
4. *Análisis e interpretación de la información.* Este momento del proceso de documentación resulta decisivo para obtener conclusiones que apoyen la mejora de la escuela, pues consiste en dar sentido a lo indagado en el plantel, en construir significados y derivar conclusiones respecto a la problemática o proceso documentado a partir de las diferentes fuentes de información, con miras a la difusión y la toma de decisiones.
5. *Difusión y uso de la información.* La documentación y sistematización de la experiencia adquiere sentido cuando la información que se deriva de este proceso contribuye a que la escuela reoriente o fortalezca sus acciones. En este sentido, es importante que se piense, desde el inicio del proceso, en los posibles usuarios de la información, pues no será lo mismo presentarla a los maestros que a los padres de familia, dado que el nivel de intervención y perfil de cada uno de estos actores educativos es diferente.

FASES DEL PROCESO DE DOCUMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA
(ESQUEMA 1)



Algunos ejes de análisis en las escuelas de tiempo completo

La realidad de toda escuela es compleja y multidimensional, y más si hablamos del acontecer de un plantel que trabaja bajo la modalidad de tiempo completo: el horario ampliado, las actividades de enriquecimiento y diversificación curricular, las formas de contratación del personal docente, así como la manera en que todo ello permea en el trabajo colegiado, son sólo algunas de las parcelas de la realidad escolar que dan identidad a estos planteles.

En este sentido, en el presente documento se proponen algunos ejes de análisis que centran la documentación de la experiencia escolar, no con el afán de acotarla o agotar su complejidad, sino con la intención de brindar una herramienta a la escuela que permita ordenar dicha realidad en función de las características distintivas y problemáticas a las que se enfrentan cotidianamente los planteles de tiempo completo. Docentes y directivos podrán

proponer otros ejes de acuerdo con los problemas o aspectos de la vida escolar que les interese documentar.

NOTAS

Los ejes que se proponen son los siguientes:

- *La centralidad de la tarea educativa y el uso del tiempo.* En este rubro lo que interesa documentar son las experiencias de los profesores al enseñar y de los estudiantes al aprender. Este es uno de los aspectos más difíciles de registrar porque implica romper el aislamiento de la práctica docente para mostrarse a los demás. También es digno de registro la experiencia que la escuela ha tenido respecto al uso del tiempo en esta modalidad: ¿han mejorado los resultados de aprendizaje con estas formas de trabajo?, ¿qué aprendizajes docentes se han obtenido a raíz de estas experiencias?, ¿cuáles son las características específicas del horario vespertino y cuáles del matutino?, ¿han experimentado alguna forma de integrar las actividades del turno vespertino al currículo oficial? Estas son sólo algunas posibles preguntas que pueden dar cuenta del lugar que ocupa la tarea educativa y el uso del tiempo en la escuela de tiempo completo.
- *El trabajo colegiado en las escuelas de tiempo completo.* La heterogeneidad de situaciones laborales de los docentes en las escuelas de tiempo completo constituye una realidad que no se puede soslayar para desarrollar acciones colectivas, ya que no será la misma forma de organizar el trabajo colegiado en una escuela que cuenta con el mismo personal para toda la jornada, que en otra donde parte del personal matutino labora en el turno vespertino, o bien en un plantel que tiene 2 plantillas diferentes, una matutina y otra vespertina. En este sentido, se plantean algunas preguntas que podrían orientar el análisis de este eje: ¿cuáles son las características laborales del personal docente del plantel?, ¿cómo las han aprovechado o afrontado?, ¿cómo han organizado el trabajo colegiado en el plantel?, ¿qué contenidos de discusión abordan? y, ¿a qué acuerdos llegan?
- *Dirigir una escuela de tiempo completo.* En este eje lo que interesa indagar es el papel que la función directiva ha tenido para que la escuela, en su conjunto, oriente sus actividades y decisiones de manera paulatina y constante hacia la mejora del logro educativo de los estudiantes. Las siguientes son algunas

preguntas que se proponen para analizar este aspecto: ¿cuáles actividades de los directivos se relacionan directamente con el logro educativo?, ¿cuáles de ellas se relacionan con otros aspectos?, ¿cuál es el papel que el directivo asume en las reuniones de trabajo colegiado?, ¿cuáles son las prioridades que se promueven en la escuela?, ¿cuál es la demanda más frecuente que la dirección hace a los docentes?, ¿qué tipo de relación promueve el director con los padres de familia?, ¿cómo se resuelven las dificultades desde la función directiva?

- ♦ *Las posibilidades de relación con los padres de familia.* En este rubro importa reflexionar sobre el tipo de relación que la escuela establece con los padres de familia para apoyar, o no, el logro educativo de los alumnos. Algunas cuestiones que pueden orientar son: ¿cuáles son los rasgos (socioeconómicos y culturales) que caracterizan a los padres de familia?, ¿de qué manera estas características permean la relación con la escuela?, ¿a través de qué actividades específicas se promueve la participación de los padres de familia para apoyar el logro educativo de los alumnos?, ¿cuáles son las dificultades más frecuentes con los padres de familia y cómo se resuelven?
- ♦ *La organización de espacios y recursos adicionales.* Directivos y docentes toman decisiones frecuentes para administrar los recursos y los espacios educativos adicionales (salón de cómputo, área de juegos, comedor escolar), por lo tanto, registrar cuáles han sido las razones para inclinarse por una u otra opción es un elemento fundamental para que otros colectivos aprendan de la experiencia. Algunas interrogantes que pueden orientar este eje análisis son: ¿cuáles son las razones para establecer horarios para el uso de estos diferentes espacios educativos?, ¿estos horarios han permitido el aprovechamiento óptimo y equitativo de estos recursos?, ¿de qué manera se podría organizar mejor el comedor escolar?, o bien, ¿de qué forma se han aprovechado las TIC para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes?, ¿cómo aprovecharlos mejor?

Estos ejes ayudan a orientar y focalizar la mirada de docentes y directivos para centrarse en aquellos problemas o aspectos que les interesen resolver o mejorar a través de una documentación más profunda y sistemática; sin embargo, es im-

portante aclarar que no deben responder todas las preguntas de un determinado eje, ya que constituyen sólo una guía para orientar la discusión y, por lo tanto, son susceptibles de ser sustituidas por otras, o bien plantearlas de una forma más precisa, siempre en función de las necesidades e intereses de la escuela.

NOTAS

Consideraciones básicas para la selección del eje a documentar

Conviene que la selección del eje que se va a documentar sea producto de una decisión consensuada por la mayoría del personal involucrado, pues de ello dependerá el nivel de compromiso e interés con el que se desarrolle el proceso; por esta razón, es importante tomar en cuenta los diferentes puntos de vista del personal y tratar de acordar lo que interesaría documentar y por qué. Un proceso participativo también permite aprovechar las habilidades de las diferentes personas para desarrollar distintas actividades, como entrevistar a quienes participaron en la experiencia, buscar y preparar la información que debe ser presentada en forma de cuadros, diagramas o fotos.

Otro referente básico para tomar dicha decisión consiste en acudir al diagnóstico o ejercicio de autoevaluación del plan de mejora escolar, pues ahí se encuentran el o los problemas que el personal ha ubicado como prioritarios; en caso de no contar con él o que dicho documento no sea producto de un



consenso a nivel de escuela, conviene darlo a conocer para que sea analizado y se considere como otro elemento en la toma de esa decisión.

NOTAS

La ubicación espacio-temporal

Es fundamental establecer límites temporales y espaciales. Esto significa identificar claramente los lugares y la duración que se considerará para el proceso de documentación. La delimitación temporal debe establecer una fecha de inicio (momento en que comenzó el trabajo) y una fecha final que marca el término para recuperar información. Del mismo modo deben especificarse los espacios a documentar (salones de clase, comedor escolar, sala de cómputo, dirección) que, a su vez, tienen relación con el proceso seleccionado (función directiva y trabajo colegiado, entre otros).

En esta etapa es necesario contextualizar el eje o aspecto particular para definir, con claridad, la problemática, así como las primeras actividades que se van a desarrollar con el fin resolverla. Esto puede resultar difícil para las personas de reciente ingreso a la institución, pero debemos incluirlos porque su visión será de utilidad en el momento del análisis.

Contexto

Interesa identificar los aspectos principales que influyeron en el desarrollo de la experiencia, tanto en el tiempo (¿cuándo



comienza la experiencia?, ¿cuánto tiempo dura?) como en el espacio (¿dónde se lleva a cabo?, ¿cuál es su alcance?).

NOTAS

Problemática

Tan importante como la delimitación contextual es una clara definición del problema; se considera que los ejes descritos anteriormente con sus respectivas preguntas pueden apoyar en este aspecto.

Antecedentes

Finalmente, debemos mencionar las experiencias y acciones desarrolladas anteriormente para, de un modo u otro, solucionar la problemática. Generalmente incluye lo que se ha hecho con anterioridad en el ámbito seleccionado.

La estrategia de documentación

Con la finalidad de que toda la comunidad escolar tenga claridad sobre lo que se va a documentar y para qué, es importante plasmar, de forma escrita, la estrategia a desarrollar, de esta manera, docentes y directivos contarán con un plan general de acción que dará sentido al conjunto de actividades que se realicen para documentar el proceso seleccionado.

El proyecto escrito también permite formalizar los acuerdos a los que llega la escuela en términos de lo que corresponde hacer a cada quien para desarrollar el proceso (quién documenta y dónde), así como acordar los aspectos metodológicos (técnicas e instrumentos) y operativos (organización) necesarios para realizar las acciones concretas que se van a documentar.

Ahora bien, bajo el conocimiento de las diversas demandas que las escuelas de tiempo completo afrontan día a día, se propone una estrategia de documentación que contempla apartados que se consideran básicos para delinear un mapa de acción; sin embargo, esto no limita la posibilidad de enriquecerlos con base en las necesidades e intereses de docentes y directivos. Los apartados básicos son:

- *Título de la estrategia.* Este elemento responde a la pregunta: ¿qué se pretende documentar? Por ejemplo, “El uso del comedor en la escuela.” Este enunciado brinda una idea clara sobre la parcela de la realidad educativa que focaliza el proceso de documentación. Se recomienda consultar los ejes temáticos sugeridos en la presente guía con la finalidad de identificar aquellas preguntas que se acerquen más a las inquietudes, necesidades e intereses de la comunidad.
- *Propósito.* Expresa, de forma directa, la finalidad de documentar determinado proceso en la escuela, por ejemplo, “Conocer las ventajas y desventajas de una forma nueva de organizar el comedor escolar para tomar una decisión al respecto.” De esta manera, el plantel da respuesta a una pregunta básica del proceso: ¿para qué documentar?
- *Justificación.* Aporta las razones por las cuales se considera necesario documentar determinado proceso y no otro: ¿por qué decidieron documentar la organización del comedor y no el trabajo colegiado? La escuela puede argumentar que, si bien existen otros aspectos que trastocan de manera más directa el trabajo técnico-pedagógico, considera necesario documentar este aspecto porque constituye un problema urgente que resolver, ya que ha deteriorado la relación con los padres de familia y trastocado la posibilidad de una convivencia armoniosa entre los alumnos, lo que resta a la escuela una condición básica para trabajar conjuntamente para el logro de los propósitos educativos.
- *Desarrollo.* Constituye la parte operativa de la estrategia, ya que da cuenta del cómo, dónde, cuándo y quiénes realizan la documentación. Este apartado, a su vez, se desglosa en los siguientes aspectos:
 - a) *Preguntas a resolver.* Aquí se plantean concretamente las interrogantes que se pretenderían resolver con el proceso de documentación, por ejemplo, ¿qué ventajas representa para los alumnos comer con compañeros de otros grados?, ¿qué desventajas existen?, ¿cuál es la forma más idónea de organizar el comedor escolar? Estas preguntas son esenciales pues permiten identificar la necesidad, o no, de re-

- d) *Cronograma de actividades*. Conviene presentarlo en un cuadro de doble entrada para que la información pueda ser leída de forma rápida y práctica. Respecto a las diferentes fases y aspectos del proceso de documentación, se brinda una orientación más precisa en el capítulo siguiente. Al final de esta página se presenta una propuesta de formato al que se le podrán agregar, o precisar, los elementos que la escuela considere necesarios en función de sus intereses y necesidades.
- ♦ *Productos esperados*. Son los productos palpables emanados del proceso de documentación y que, a su vez, sirven de insumo para el análisis e interpretación de la información. Ejemplo de ello son los cuestionarios aplicados, las gráficas generadas por los mismos cuestionarios y las conclusiones derivadas de los mismos. En este sentido, es importante puntualizar en el cronograma, el tipo de productos que se espera obtener en cada fase del proceso de documentación. Este aspecto se profundizará en los siguientes apartados.
 - ♦ *Difusión de resultados*. Es fundamental determinar los destinatarios de la información y la intención, pues de ello depende cómo se organiza y selecciona la información generada durante el proceso. No toda la información debe presentarse a cualquier destinatario ya que para cada uno de ellos existe una intención de comunicar cierta información con el fin de lograr un determinado objetivo, por ejemplo, la colaboración en los trabajos cotidianos del comedor, o bien su aprobación para la compra de determinados enseres.

A manera de ejemplo, se presenta la estrategia de documentación de una escuela:

Título. El trabajo colegiado en la escuela primaria “Manuel Hinojosa Giles”.

Propósito. Conocer la forma en que se desarrolla el trabajo colegiado con la finalidad de identificar debilidades y posibilidades de cambio con vías a fortalecerlo como un espacio de discusión pedagógica.

Justificación

En las escuelas de tiempo completo, normativamente se tienen 5 horas semanales asignadas al trabajo colegiado; sin embargo, en los hechos

esto no ha sido una realidad en nuestro plantel debido a diversos factores, entre ellos, el hecho de que la plantilla docente de la mañana no es la misma que la del turno vespertino, lo que dificulta la posibilidad de llevar a cabo reuniones con todo el personal y, por lo tanto, de aprovechar las 5 horas semanales pero, entonces, ¿en qué las utilizamos en realidad?

Por otra parte, aunque se realizan sin falta las reuniones del Consejo Técnico al final de cada mes y elaboramos las respectivas actas, parece que no existe impacto en el logro educativo de los estudiantes, por lo que deseamos conocer la razón o razones por las cuales dichas reuniones no están contribuyendo a mejorar nuestro trabajo como docentes, ni el aprendizaje de nuestros alumnos.

Desarrollo

Preguntas a responder:

- ¿En qué estamos empleando las 5 horas semanales designadas para el trabajo colegiado?
- ¿Por qué razón o razones las reuniones del Consejo Técnico no están impactando en el logro educativo de los estudiantes?
- ¿Cómo podemos aprovechar mejor los tiempos y espacios dedicados al trabajo colegiado?

Fuentes de información con que contamos:

- Actas de reunión del Consejo Técnico.
- Horarios laborales de la plantilla docente (matutina y vespertina).

Técnicas e instrumentos para recuperar más información:

- Encuesta a docentes de la escuela (aplicación de cuestionarios sobre el uso del tiempo en la jornada escolar y sobre el desarrollo de las reuniones del Consejo Técnico).
- Relatorías de la próxima reunión del Consejo Técnico.
- Otras: entrevista en grupos de enfoque sobre el tema tratado.

Cronograma de actividades:

Fase	Actividades	Periodo	Responsable(s)
Delimitación del proceso a documentar.	Revisión del Proyecto Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y otros insumos de información.	Primera quincena de septiembre.	Director de la escuela.
	Reunión del Consejo Técnico con el personal docente para definir el proceso que se va a documentar.	Segunda quincena de septiembre.	Docentes. Director (coordina la reunión).
Diseño de la estrategia de documentación.	Elaboración del documento de la estrategia.	Primera quincena de octubre.	Una comisión de docentes.
	Presentación y ajuste de la estrategia de documentación en reunión extraordinaria. Asignación de tareas para el proceso de documentación.	Segunda quincena de octubre.	Docentes. Director (coordina la reunión).
Recopilación de la información.	Organización y clasificación de las fuentes de información existentes.	Primera quincena de noviembre.	Docentes de primer ciclo (1º y 2º grados).
	Diseño y aplicación de cuestionarios a docentes.	Segunda quincena de noviembre.	Docentes de segundo ciclo (3º y 4º grados).
	Elaboración de relatorías de reunión del Consejo Técnico.	Durante la reunión del Consejo Técnico de noviembre.	Docentes de tercer ciclo (5º y 6º grados).
Análisis e interpretación de la información.	Sistematización, interpretación y conclusiones de las fuentes de información existentes.	Primera quincena de diciembre.	Comisión de docentes de 1º, 2º y 3er grados.
	Sistematización, interpretación y conclusiones de la información de los instrumentos diseñados.	Primera quincena de diciembre.	Comisión de docentes de 4º, 5º y 6º grados.



Difusión y uso de la información.	Presentación de información en reunión extraordinaria a docentes. Toma de acuerdos para fortalecer las reuniones del Consejo Técnico.	Primera quincena de enero.	Un representante por comisión. Director (coordina la reunión).
	Seguimiento de los acuerdos y acciones consideradas para fortalecer las reuniones del Consejo Técnico.	Enero a junio.	Comisión de seguimiento. Director (coordina el proceso). Docentes (respetan acuerdos y acciones).

Herramientas para recuperar la información

Una vez identificada la necesidad de recuperar la mayor cantidad de información posible sobre el proceso a documentar, conviene conocer la gama de técnicas e instrumentos de los que se puede echar mano para realizar esta tarea. A continuación se presentan algunas de estas herramientas.

El cuaderno de notas

Tomar notas es una de las formas más usuales para recuperar información sobre procesos complejos como la realidad escolar. Pueden desarrollarse desde 2 perspectivas: desde quien observa y no participa, y desde la mirada del protagonista que toma nota del evento. Ambas perspectivas son de mucha utilidad para recuperar datos sustantivos sobre el proceso: en el primer caso, podría tratarse del director que llega a observar la clase de uno de los docentes y realiza apuntes; en el segundo, sería el mismo docente quien toma nota de lo realizado en la clase.

Es importante puntualizar que no se trata de una toma exhaustiva de notas que reste tiempo a otras actividades que se rea-

lizan de forma cotidiana, sino de una actividad que se integra con naturalidad a la jornada escolar, por lo que se recomienda tener a la mano un cuaderno y un bolígrafo o lapicero para registrar de forma inmediata, o en cuanto se pueda. La toma de notas es una herramienta que pueden utilizar docentes, directivos e incluso el personal de apoyo, dependiendo del proceso que deseen documentar, de modo que si el interés del plantel se centra en documentar de manera más detallada las prácticas educativas que se desarrollan en el turno vespertino, se establece la necesidad de tomar notas, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Los niños se mostraron demasiado inquietos durante el desarrollo de la actividad, ¡muy latosos! Unos no decían nada y otros preguntaban demasiado, quizá debido a que la mayoría no trajo el material para hacer el trabajo. Probablemente tenga que hablar con los padres de familia para mejorar esta situación. Además, otros me dijeron que ese experimento ya lo habían hecho en la clase de naturales y que ya sabían lo que iba a pasar, ¡por eso se les hizo aburrido!

Maestro del taller ¡Experimentando aprendemos!

Este tipo de notas son de mucha utilidad en el momento en que la comisión encargada de analizar la información, o bien el Consejo Técnico, interprete esta información a la luz de las problemáticas que se viven en estos espacios.

Algunas recomendaciones básicas para tomar notas son:

1. Debido a las múltiples actividades del personal docente y directivo se recomienda *reservar espacios breves e intensos de anotaciones* durante el transcurso de la jornada escolar, sobre todo en aquellos periodos en que su atención no se requiera al 100%, por ejemplo, cuando sus alumnos se encuentran intensamente involucrados en la redacción de un texto libre, o bien cuando salen a descanso se puede tomar de 5 a 10 minutos hacer anotaciones sobre lo desarrollado en clase, por ejemplo, el director puede hacerlo inmediatamente después de una reunión con algún padre de familia. Puede tener un cuaderno o un formato donde registre en algunos renglones los acuerdos, impresiones, preocupaciones o reflexiones que esta conversación le dejó o

bien, en caso de observar el desarrollo de una clase, se dirija lo antes posible a su oficina para consignar lo observado.

2. Otra recomendación es *anotar rápidamente los hechos tal cual ocurrieron* sin preocuparse, por el momento, de cuestiones estrictas de forma (ortografía, sintaxis, caligrafía), pues ya habrá momento para corregirlas, e incluso se puede hacer uso de abreviaturas, ya que lo importante es registrar lo más pronto posible el evento observado (una clase, una reunión del Consejo Técnico, una reunión con padres de familia).
3. También se sugiere *concentrarse en detalles concretos* para no quedar al final con notas demasiado generales que, a la distancia, no aporten elementos sobre el proceso observado; por ejemplo, si la intención es identificar los aspectos que inquietan a los padres de familia sobre el uso del comedor, tal vez en una reunión con ellos, el personal docente y de apoyo pueda tomar nota de las reacciones y las intervenciones de los padres para profundizar en aquellos aspectos que mayormente les inquietan, discutirlo en el Consejo Técnico y tomar decisiones al respecto.
4. Una recomendación final es *escribir notas realistas en el lenguaje propio de quienes intervienen*, sin censurar, para registrar ideas y expresiones elocuentes y reveladoras del proceso que se va a documentar y, por lo tanto, poseer elementos valiosos para buscar soluciones, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Esta tarde, al momento de comer con mi grupo, no pude estar del todo tranquila pues aunque les doy las indicaciones, tuve que llamarles la atención a varios: “¡Niño, no te empines el plato!”.. y al otro: “¡Oye, tienes que esperar tu turno!”; y no faltó el niño que me dijo: “¡Eso a mí no me gusta!, eso no sirven en mi casa”. Es complicado, tengo que hacer algo al respecto.

Profesora de segundo grado.

Las anteriores recomendaciones valen tanto para el caso de quien documenta lo que hace como para el caso de quien sólo observa y no participa en el evento. Sin embargo, es necesario agregar consideraciones específicas para la ob-

servación no participante. Antes de la observación es importante:

NOTAS

1. Aclarar que no se trata de una acción de *fiscalización* o *control* sobre lo que hacen o dicen los colegas observados, sino de un interés genuino por conocer las dificultades a las que cotidianamente se enfrentan y “cómo le hacen para resolverlas”.
2. Acordar el día o los días en que se realizará la observación con la finalidad de que los colegas no se sientan sorprendidos. Y, si existe la suficiente confianza y comunicación, convendría no precisar el día de la siguiente observación, con la intención de tener la oportunidad de observar situaciones más cotidianas.

Durante la observación habría que:

1. Ubicarse en sitios que permitan buena visibilidad de las actividades que se realizan sin interrumpir o intervenir en los eventos observados, a reserva de que esta intervención sea solicitada por el compañero observado.
2. Tomar nota en los momentos que resulten más adecuados, tratando de no causar incomodidad a las personas observadas, por ejemplo, resultaría poco oportuno tomar notas afanosamente mientras se está presenciando una situación conflictiva; esas notas deben tomarse en otro lugar y momento procurando que pase poco tiempo para no omitir detalles que la memoria borra.
3. Para la toma de la primera nota en un determinado grupo o espacio escolar, conviene realizar una descripción del lugar, por ejemplo, ¿con qué instalaciones y mobiliario se cuenta? o ¿en qué estado se encuentran?, de esta manera también se contará con información de primera mano sobre aspectos como las características de algunas instalaciones del edificio escolar. Una herramienta de utilidad al respecto puede ser la elaboración de un croquis sencillo del espacio observado.

Después de la observación:

1. Es altamente recomendable realizar el registro lo más pronto posible con la finalidad de recordar la mayor cantidad de información y registrar aspectos específicos donde se haya focalizado la atención.

2. Derivado de la observación, se pueden realizar entrevistas con la finalidad de profundizar en aspectos que se advirtieron, por ejemplo, si durante la observación del comedor se reparó que el personal de apoyo organiza de una determinada forma la actividad, conviene cuestionarle sobre la razón por la cual toma este tipo de decisiones.

La encuesta

Las encuestas consisten en la recuperación de opiniones y perspectivas que un determinado grupo de personas tiene sobre un aspecto específico de la realidad escolar. Se realiza a partir del planteamiento de preguntas consideradas clave para documentar el proceso. La información se sistematiza posteriormente para obtener conclusiones y hacer uso de ellas para determinados propósitos.

Existen diversas clasificaciones de encuestas, pero para el propósito que nos ocupa es menester comentar que estas pueden ser aplicadas en forma de *entrevista*, es decir, con base en preguntas y respuestas realizadas de manera oral y en interacción inmediata con los entrevistados; la otra forma es el *cuestionario*, donde las preguntas y respuestas son planteadas por escrito y no necesariamente se encuentra presente quien elabora las preguntas.

Con la finalidad de que el cuestionario aporte información sustantiva sobre el proceso que se va a documentar por parte de la escuela, se presentan algunas sugerencias para su diseño y aplicación, pero antes de esta última, la comisión encargada de elaborar cuestionarios debe tener claridad sobre su propósito de manera que las preguntas permitan obtener información sustantiva para documentar el proceso.

1. El planteamiento de cada cuestión debe ser claro en sí mismo, es decir, no debe dejar lugar a dudas o interpretaciones de quienes lo aplican o de quienes lo contestan, pues es mejor pecar por exceso de claridad que permitir los sobreentendidos.
2. Es importante considerar a quiénes se dirige, con la finalidad de que las preguntas se formulen en un lenguaje adecuado.

Finalmente, conviene que la sistematización de los cuestionarios la realicen 1 o 2 personas de principio a fin, de modo que las decisiones que se tomen en la presentación de la información tengan una coherencia interna.

NOTAS

La entrevista

Por otro lado, la entrevista constituye un proceso más complejo; sin embargo, es un instrumento valioso si se desea profundizar en las motivaciones y preocupaciones de los actores educativos. A continuación, se plantean algunas recomendaciones.

Antes de realizar la entrevista:

1. Es importante definir las preguntas con el fin de tener claridad sobre el tipo de información que esperamos obtener, por ejemplo, si el interés es conocer la forma en que los maestros visualizan el trabajo colegiado. Algunas de las preguntas pueden ser: ¿consideras que las reuniones del Consejo Técnico son necesarias?, ¿por qué?, ¿de qué manera estas reuniones pueden ser más provechosas?, ¿qué temas o situaciones sugieres que podamos abordar para mejorarlas?
2. El guión de preguntas servirá para orientar la conversación; sin embargo, es importante considerar que esto no excluye la posibilidad de realizar otras preguntas que ayuden a profundizar o precisar lo que expresa el entrevistado. En este sentido, se habla de entrevistas semiestructuradas.
3. De acuerdo con las circunstancias, se puede hacer uso de grabadoras de audio con la finalidad de recuperar la textualidad de la conversación para lo cual se requiere de la autorización del entrevistado para grabar; si el participante no desea que se grabe, debe respetarse su decisión.
4. También es recomendable acordar con anticipación el lugar y la hora de la entrevista para que el entrevistado no tenga presiones de tiempo. Asimismo conviene elegir un lugar donde el entrevistado no tenga interrupciones durante el desarrollo de la entrevista, por ejemplo, si es un maestro, conviene realizar la entrevista en un momento en el cual no esté atendiendo a los alumnos.

Después de la entrevista:

NOTAS

1. En caso de que se haya grabado, conviene realizar la transcripción lo antes posible para complementarla con notas sobre el lenguaje no verbal, tonos y momentos clave que el entrevistador recuerde; entre menor sea el tiempo entre la realización de la entrevista y su registro, mayor información sustantiva se rescata. Debido a las diversas demandas de la escuela, se recomienda que el personal de apoyo se encargue de realizar la transcripción de la misma.
2. Este registro es sólo de carácter descriptivo sin que medie alguna valoración por parte del entrevistador para no distorsionar la información recabada. Posteriormente habrá oportunidad de analizarla en lo que respecta a la fase de organización y sistematización de la información.

Algunas consideraciones

Es importante aclarar que las herramientas presentadas en este apartado no son las únicas que se pueden utilizar, pero sí las más usuales para indagar sobre determinado ámbito social o escolar, lo que no excluye la posibilidad de incluir otros instrumentos que no se desarrollan en este apartado, tales como el sociograma o los grupos de enfoque, entre otras técnicas para recuperar información; esta decisión será en función de los propósitos establecidos para la estrategia de documentación.

Otra consideración es que no necesariamente deben implementarse todas las herramientas sugeridas; por ello, es importante hacer una selección cuidadosa en función de las interrogantes planteadas en la estrategia de documentación, por ejemplo, si el interés de la escuela es contar con más información sobre la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua adicional, tal vez sólo baste complementar la información con la que ya se cuenta (planes de clase y cuadernos de los alumnos), con la toma de notas por parte de los profesores y con la realización de entrevistas para profundizar en lo observado.

Lo importante es recuperar la idea de lo que se pretende documentar y no seleccionar procesos de documentación que resulten demasiado complejos, demandantes y que resten



tiempo a lo sustantivo. Finalmente es importante recordar que para optimizar el tiempo de documentación, de manera paralela a la etapa de recopilación se recomienda organizar la información ya existente y la que va surgiendo con los instrumentos respectivos.

Análisis e interpretación de la información

Una vez recopilada la información da inicio la fase de documentación más compleja, pero también la más significativa del proceso: el análisis e interpretación de los datos. En ella se pretende dar respuesta a las preguntas planteadas en la estrategia de documentación tomando en consideración toda la información con la que se cuenta, tanto la de corte más teórico como la obtenida en las distintas fuentes de información generadas por la escuela. Esta fase constituye un momento de reflexión en el que docentes y directivos analizan si las preguntas se lograron responder, si se identificaron los factores o las causas que explican un determinado resultado, o bien si las acciones que se emprendieron para mejorar un proceso está dando frutos.

Sin embargo, no basta con comprender la importancia y sentido general de esta etapa, sino de ofrecer orientaciones específicas para realizarla; en este sentido, se enuncian algunas recomendaciones al respecto: primero con relación a la organización y sistematización de la información, y segundo en cuanto a su análisis e interpretación.

Estos pasos, aunque en esencia son los mismos para cada tipo de fuente, se expresan de manera diferente dependiendo del tipo de producto a analizar, ya que no es lo mismo sistematizar la información derivada de cuestionarios que de un cuaderno de notas, o bien de los productos escolares de los alumnos. A continuación se presentan algunas recomendaciones tomando como ejemplo un plantel cuyo interés es conocer si en el ambiente escolar se promueve el valor de la equidad, particularmente la de género, dado que uno de los ejes transversales de las escuelas de tiempo completo es la construcción de identidad y valores.

Primer paso: organización y categorización

La organización y categorización consiste en dar un orden al conjunto de información que se ha logrado documentar de tal manera que, posteriormente, facilite la tarea de interpretarla y analizarla a la luz de las preguntas de indagación.

Las encuestas

En el caso de que la escuela haya decidido aplicar cuestionarios o realizar entrevistas, podrían derivarse tareas como las siguientes:

1. *Clasificar y categorizar las respuestas de cada pregunta.* Este ejercicio se realiza con cada una de las preguntas que integran el instrumento; en este caso, la pregunta es: ¿quién tiene más oportunidad de participar en clase?; de esta pregunta se derivaron 3 tipos de respuesta: los niños, las niñas, o niños y niñas por igual.
2. *Registrar la frecuencia.* Una vez derivados los tipos de respuesta de cada pregunta, se procede a contar cuántos alumnos respondieron a cada opción:

¿Quién tiene más oportunidad de participar en clase?

NOTAS

- Niños 5
- Niñas 7
- Ambos 8

Es importante aclarar que los tipos de respuesta no se derivan necesariamente de cuestionarios con respuestas de opción múltiple, sino también de respuesta abierta que, en esencia, se refieren a una misma idea pero que se expresan con diferentes palabras, como se presenta en el siguiente ejemplo:

¿De qué manera se puede promover la equidad de género en la escuela?

- A través del trato que le doy a niños y a niñas en el salón de clases.
- Promover relaciones de respeto entre niños y niñas.
- A través del ejemplo en nuestro trato entre colegas.
- En todas las formas de convivencia.

3. *Presentar la información en forma de gráficas.* Con la frecuencia de cada respuesta se está en condiciones de presentar la información. Los programas comunes de computación permiten presentar gráficas de todo tipo.



Organizar la información de esta manera permite a la escuela identificar tendencias que faciliten la construcción de conclusiones en el momento del análisis e interpretación de la información.

NOTAS

El cuaderno de notas

En el cuaderno las tareas para sistematizar la información pueden ser las siguientes:

1. *Identificar elementos constantes relacionados con las preguntas de indagación.* Esta tarea consiste en identificar, en las notas, aquellos aspectos de la realidad relacionados con el proceso a documentar que aparecen de manera más frecuente. Para seguir con el ejemplo anterior, si en las observaciones de clase se advierte que algunos de los profesores otorgan la palabra de manera más frecuente a las niñas que a los niños, este aspecto se puede subrayar o destacar con un determinado color. De la misma manera, se pueden identificar otros elementos constantes, como se advierte en las siguientes notas:

Durante la participación 2 niños y 1 niña levantan la mano, la maestra le da la palabra a la niña, esto ocurre un par de veces más. Al final le preguntó a un niño de la fila 5, tal vez debido a que su mirada y atención estaban centradas en las primeras filas... Posteriormente, al formarse los equipos, los alumnos en su mayoría eligieron a compañeros del mismo género para trabajar con ellos.

(RC5A102008).

Al llegar corriendo del patio la maestra dirige una pregunta a todo el grupo, muchos niños y niñas levantan la mano, el maestro da la palabra primero a un par de niñas, en tercer lugar escucha a uno de sus alumnos.

(RC6B100208).

Cuando la maestra dice que formen equipos se reúnen niños con niños y niñas con niñas a excepción de un equipo en el que los niños eligen a 2 niñas para trabajar: “es que ellas son muy listas”, dice uno de ellos.

(RC6B090209).

Realizar este tipo de ejercicio con la información de las notas permite a los directivos y docentes identificar ciertas tendencias en la información recabada.

NOTAS

2. *Elaborar índices temáticos.* Una vez identificadas estas constantes se enlistan con la frecuencia correspondiente con que este fenómeno fue observado (o registrado por los mismos docentes). Esta lista de elementos constantes podría dar lugar a la confección del siguiente índice temático:

Los maestros dan más la palabra a los niños.	7
Los maestros dan más la palabra a las niñas.	3
Los maestros dan la palabra por igual a niños y niñas.	8
Las niñas escogen a niñas para trabajar.	10
Los niños eligen a niñas para trabajar.	2

3. *Agrupación y categorización de los elementos constantes.* Una vez que se tengan identificados y enlistados los elementos constantes relacionados con las preguntas que guían la documentación, se procede a agruparlos y categorizarlos de acuerdo con diversos criterios que permitan ordenar la información; en este caso, el ejemplo anterior podría quedar así:

Convivencia entre maestros y alumnos:

- Los maestros dan la palabra a los niños.
- Los maestros dan la palabra a las niñas.

Convivencia entre los alumnos:

- Los niños escogen a niños para trabajar.
- Las niñas escogen a niñas para trabajar.
- Los niños eligen a niñas para trabajar.

Como se advierte en ambos casos (encuestas y notas de campo), la información se clasifica y agrupa a manera de un “armario” donde todos los datos se colocan dentro de algún tipo de “cajón”, lo que facilitará la tarea de encontrar su significado en función de las preguntas que guían el proceso. De esta manera, docentes y directivos contarán con mayores posibilidades de identificar ciertas tendencias que se presentan en la información con el fin de derivar conclusiones y posibles

acciones a implementar respecto al proceso documentado. Es en este momento cuando la información cuenta con las características necesarias para su análisis e interpretación.

NOTAS

Segundo paso: análisis y derivación de conclusiones

El análisis e interpretación consiste en generar inferencias a partir de las tendencias identificadas, es decir, hacer que los datos “hablen” y “digan cosas” a partir de nuestros referentes personales y profesionales, por ejemplo, ¿qué se podría inferir de la siguiente gráfica?



Como se puede advertir, más de la mitad de los alumnos tienen la idea de que los maestros brindan igualdad de oportunidades para que participen tanto niños como niñas; 46% perciben que los docentes dan más oportunidad a las niñas y otros a los niños, y entre ellos prevalece la idea de que a las niñas se les da preferencia con un 36%, mientras 10% opina que se da preferencia a los niños.

De esta manera, contamos con un primer nivel de interpretación donde se ubica *que no se promueve del todo una equidad de género* en la escuela, al menos en la interacción cotidiana de las clases pero, contrario a lo que algunos maestros podrían suponer, esta inequidad no es en detrimento de las niñas, sino de los niños.

hay un significativo número de profesores que, desde los datos arrojados por la observación y el cuestionario, procuran brindar igualdad de oportunidades tanto a niños como a niñas.

Probablemente en las entrevistas exista la posibilidad de profundizar en las razones por las cuales algunos de los docentes dan preferencia a las alumnas al momento de otorgar la palabra en el salón de clases. Lo importante es contrastar la información arrojada por distintas fuentes para arribar a conclusiones sustentadas.

Segundo referente: el diálogo entre colegas

Sin embargo, no basta contrastar las fuentes, también es fundamental intercambiar puntos de vista entre colegas, en un primer momento, con la comisión encargada de sistematizar e interpretar determinado instrumento y, en un segundo momento, con el resto de los compañeros en reunión del Consejo Técnico, ya que el intercambio de impresiones sobre el asunto aporta información para interpretar, de manera más precisa e integral, los datos obtenidos.

En el caso que nos ocupa resulta revelador el hecho de que algunos docentes den preferencia a las alumnas, tal vez como una forma de compensar la prevalencia que algunos de los varones tienen sobre ellas en otros momentos de la jornada escolar, como “ganar el lugar” en el comedor escolar, o bien otros maestros piensen que “las alumnas, por lo general, son más disciplinadas y atentas, por lo tanto, es más probable que den las respuestas correctas”. Escuchar los motivos detrás de las acciones permitirá a la escuela no emitir conclusiones que descalifiquen el actuar entre compañeros, sino comprender las causas y ampliar posibilidades de diálogo que permita llegar a acuerdos y consensos para que la escuela promueva, en mayor medida, la equidad de género.

Tercer referente: ¿qué nos dice la teoría sobre el proceso documentado?

El diálogo entre colegas debe contar con referentes básicos que permitan ir más allá de una opinión sobre otra, o de una experiencia profesional sobre otra; en este sentido, el papel de

la teoría brinda a directivos y docentes cierto “norte” desde dónde discutir el proceso documentado, es decir, coordinadas que permitan interpretar, de una manera precisa, los datos arrojados por las distintas fuentes de información.

En el caso que nos ocupa, este referente lleva a la necesidad de que maestros y directivos consulten bibliografía relacionada con equidad de género, o bien, soliciten la orientación de un especialista en el tema que ayude a enriquecer las conclusiones derivadas del análisis e interpretación de la información. Es posible advertir que la equidad de género no sólo consiste en que las niñas tengan los mismos derechos que los niños, sino también evitar que los niños tengan menos derechos que las niñas.

Este enriquecimiento permitirá al plantel construir conclusiones y consensos que apoyen el desarrollo de acciones cada vez más consistentes e informadas para promover la equidad de género como parte de los ejes transversales en las escuelas de tiempo completo y como parte de la identidad de un plantel en particular.

Consideraciones finales

Como se advierte en el ejemplo, el análisis e interpretación de la información depende de las preguntas planteadas en la estrategia de documentación, por ejemplo: el interés de la escuela por explorar la forma en que se promueve la equidad de género en el contexto escolar, o identificar la manera en que el método de proyectos impacta en la formación de los alumnos.

Desde ambos casos, la lectura del cuaderno de notas de los maestros será completamente distinta: mientras en una escuela el análisis estará centrado en la relación que el maestro establece con los alumnos y las formas de convivencia que promueve, en el otro caso abordará la forma en que el método de proyectos se implementa en los distintos espacios curriculares y en las reacciones que esta metodología didáctica despierta en los estudiantes. En pocas palabras, “todo depende del cristal con que se mira”, y dicho cristal está en función de las preguntas que guían el proceso de documentación y de las acciones de mejora que la escuela vislumbra.

NOTAS

El producto de la etapa de análisis es la identificación de las principales lecciones y recomendaciones. Una mirada más profunda al análisis permite identificar aquello que podemos presentar como *conocimiento nuevo* construido como escuela, es decir, ¿qué es lo que sabemos ahora que no sabíamos antes de documentar nuestra experiencia?

NOTAS

Los resultados de la experiencia consideran 2 niveles: 1) en relación con la necesidad a la que pretenden dar respuesta y, 2) en relación con el propio proceso formativo que se genera entre docentes y directivos. Algunas lecciones y propuestas derivadas del ejemplo presentado, pueden ser las siguientes:

Lecciones:

- La equidad de género implica garantizar, tanto para alumnas como para alumnos, igualdad de oportunidades sin que medien mecanismos de compensación que lleven a un trato diferenciado.
- La equidad de género se vive en todos los espacios de convivencia en el contexto escolar y más allá del mismo, por lo que es importante promoverlo en todas las relaciones humanas para ser congruentes.
- Es importante mirar con ojos críticos e informados nuestra práctica docente para mejorar constantemente la formación valoral de nuestros alumnos.

Propuestas de mejora:

- Continuar con el cuaderno de notas para reflexionar, de manera continua y sistemática, sobre nuestra práctica docente, no sólo en lo que respecta a la equidad de género, sino en lo relativo a otros ámbitos relevantes de nuestra tarea educativa.
- Fortalecer nuestra preparación profesional en lo que respecta a temáticas como la equidad de género y la formación valoral en general para promover, de manera más informada y consistente, una formación en valores de nuestros alumnos.
- Realizar pláticas orientadas a promover la equidad de género en el hogar y otros espacios sociales dirigidas a los padres de familia.

Estas propuestas de mejora son susceptibles de afinarse y precisarse en un plan de trabajo, lo importante es no perder de vista que han sido producto de la discusión y el consenso colectivo; producto de una experiencia compartida y documentada como escuela que puede darse a conocer a padres de familia, autoridades educativas, o bien, a otros planteles. Es momento entonces de pensar, de manera más central, en la forma en que esta experiencia será presentada y compartida a otros actores educativos.

Difusión y uso de la información

La documentación de la experiencia no tendría razón de ser si no es comunicada a otros para enriquecer la práctica profesional. Dejar memoria colectiva de una experiencia escolar parte de la convicción de la valía de esa misma experiencia porque fue producto de las preocupaciones, de los problemas y soluciones que se construyeron, de las lecciones que se aprendieron, y de las perspectivas a futuro que se vislumbran.

Compartir esta experiencia con otros implica la satisfacción de brindar el conocimiento generado como escuela, pero también da la oportunidad de enriquecer estos aprendizajes a la luz de otras miradas y, ¿por qué no?, la posibilidad de sumar aliados para continuar aprendiendo juntos con miras a mejorar paulatinamente nuestra tarea educativa en la escuela.

Pensar en la difusión de la experiencia implica pensar en las características de nuestros destinatarios y en los propósitos que perseguimos al dar a conocer dicha información, ya que no es lo mismo presentarla ante los padres de familia para sensibilizarlos sobre la importancia del apoyo a la tarea educativa, que presentarla a autoridades para obtener recursos que permitan continuar con un proyecto que se está realizando en el plantel.

Como se ha mencionado, el objetivo final de la documentación consiste en aprender lecciones y obtener sugerencias de acciones a futuro encaminadas a solventar los problemas identificados, o mejorar determinados procesos en la escuela, mismos que son susceptibles de compartirse con quienes

se involucren en experiencias similares; sin embargo, hay que distinguir entre el objetivo global y la producción de materiales para comunicarlo, por lo cual es indispensable definir a quiénes está dirigido y cuál es la intención de transmitirlo con el fin de adecuar la forma, el contenido y la estructura expositiva de la información que se va a presentar.

En resumen, del mismo proceso de documentación se pueden derivar diferentes productos en función de los objetivos que se persigan o de quiénes son los destinatarios (véase la experiencia documentada del Anexo).

En este sentido, la difusión de la información puede adoptar diversas formas (carteles, dibujos, fotografías, video, presentación audiovisual, programa de radio, historias de vida, obras de teatro o sociodramas, artículos en publicaciones periódicas o un libro), lo importante es centrarse en los propósitos y situar la perspectiva del destinatario, es decir, ¿cómo hacer significativa, digerible y atractiva esta información para ellos?, ¿cómo interpelearlos?, ¿cuál será la información esencial que requieren para involucrarlos en el proceso de mejora?, son preguntas que se deben considerar en el momento de presentar la información. A continuación se brindan algunas sugerencias.

Con los colegas de la escuela

En este caso conviene partir del reconocimiento de la labor de cada docente. Se recomienda presentar, en primer lugar, las fortalezas para luego señalar las debilidades sin hacer señalamientos particulares que hieran susceptibilidades. Esta información deberá sustentarse en evidencias que permitan identificar los aspectos que dificultan el logro de los propósitos educativos; en este caso, las gráficas son de utilidad, pues permiten ubicar tendencias de manera global y rápida para elaborar conclusiones.

También conviene hacer uso de la teoría sobre la temática y contrastarla con las evidencias; de esta manera quedará claro que las conclusiones no son producto de opiniones personales, sino de la información empírica (fuentes consultadas) y teórica (bibliografía acerca de la formación en valores, metodología de proyectos didácticos y estrategias de atención dife-

renciada, entre otras). Las conclusiones se construyen o afinan con el colectivo docente contrastando teoría y práctica.

NOTAS

Con los padres de familia

Conviene construir conclusiones consensuadas por el colectivo docente, pues ello fortalece la unidad profesional ante los padres y, en caso de que alguno de los tutores desee cuestionar a cualquiera de los maestros, todos y cada uno de ellos tendrá la posibilidad de argumentar las decisiones tomadas para mejorar la escuela.

Es pertinente considerar las características socioeconómicas y culturales de los padres de familia en el momento de diseñar los diferentes formatos que presentan la información (carteles, trípticos, video) para que esta resulte clara, sintética y atractiva. Con las familias es importante que la información sea oportuna y quede claro el nivel de intervención que se espera de ellos y el beneficio que esto va a aportar en sus hijos.

Con autoridades educativas

Es recomendable una presentación de carácter más formal, por ejemplo, un informe organizado de forma clara y ordenada donde se advierta el sustento normativo y empírico, las conclusiones a las que se llegaron, así como las propuestas de mejora que se pretenden implementar; también conviene presentar, si es el caso, resultados de otras propuestas de mejora desarrolladas en el plantel. El informe puede acompañarse de una presentación en *power point* que resuma los puntos esenciales de la información para dar espacio al establecimiento de acuerdos respecto al tipo de apoyo (académico, material u otro) que se espera obtener para respaldar las acciones de la escuela.

Con colegas de otras escuelas

Se recomienda realizar una presentación de carácter procesual, es decir, donde se refieran no sólo los problemas identificados y los resultados obtenidos, sino cómo se construyó el camino (las vicisitudes, las dificultades a las que se enfrentaron y cómo las resolvieron), ya que esta información es de

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C., "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela". En E. Rockwel (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Bolívar, A., "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4/19. Recuperado el 13 de abril de 2009 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Ghiso, A., "De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximación a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización". En *La Piragua*, núm. 16, México, CEAAL, 1999.
- Goetz, J. P. y M. D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España, Morata, 2003.
- Porlán, R. y J. Martín, *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Díada Editora, 2004 (Investigación y Enseñanza).
- Secretaría de Educación Pública, *Orientaciones para la organización del trabajo en las escuelas*, documento de trabajo del Programa Escuelas de Tiempo Completo, México, SEP, 2008.
- , "Seguimiento a la educación básica. Proyecto rector". En *Programa Reforma Integral de la Educación Básica*, México, SEP, 2008.
- Shagoury, R. y B. Miller, *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*, Barcelona, Gedisa, 2000.

Torres, Cendales y Peresson, *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá, Dimensión Educativa, 1991.

Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, España, Paidós Ibérica, 1989.

———, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, España, Paidós Ibérica, 1989.

Woods, P., *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós, 1997.

ANEXO
EXPERIENCIA DOCUMENTADA

LA CONFORMACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO:
ALTERNATIVA ANTE LA COMPLEJIDAD DE UNA
ESCUELA PRIMARIA [DE TIEMPO COMPLETO]



LA CONFORMACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO: ALTERNATIVA ANTE LA COMPLEJIDAD DE UNA ESCUELA PRIMARIA [DE TIEMPO COMPLETO]*

*Para Luz Aranzazu Gutiérrez,
Isabel González, Mario Balderas,
Liliana Aguilar, Gabriel Chávez y
Leticia Cruz, en agradecimiento.*

Jaime Castillo Cruz

Presentación

Conseguir mejoras en la calidad del servicio educativo de una escuela está asociado a la calidad de la dirección de la institución. Esta función, dentro del plantel, depende tanto de la experiencia y competencias laborales del directivo como del personal que colabora con él pero, ¿cómo se forma un grupo de trabajo en la dirección de una escuela primaria? La respuesta depende de las condiciones específicas del plantel a donde sea asignado



* Tomado del libro *Diálogos entre directivos II. De la reflexión a la sistematización de la mejora educativa*, México, SEP-OEI, pp. 247-259.

Para la presente edición el texto original fue modificado de acuerdo con los criterios editoriales de esta colección [nota del editor].

el nuevo funcionario: puede ocurrir que la Dirección cuente ya con personal de apoyo; o integrarse a ella personal con problemas (constantes inasistencias, falta de salud física o mental) que dificulten la realización de sus labores en grupo; e incluso que el recién nombrado directivo tal vez tenga la oportunidad de proponer a docentes con los que trabajó anteriormente y, en este caso, predominarán criterios como la amistad, la coincidencia de intereses o de puntos de vista acerca de la educación y, si el directivo ya trabajaba en la misma institución como docente, quizás conozca un poco más las competencias laborales de sus colaboradores. El presente escrito pretende compartir una experiencia específica al respecto: la integración del equipo directivo de la escuela primaria “Juan Pablo Galeana”.

El contexto escolar: un escenario vasto y complejo

La escuela primaria “Juan Pablo Galeana” está ubicada en la Sierra de Guadalupe, al norte del Distrito Federal, en la región de Cuauhtépec. Esta escuela es de tiempo completo y durante el ciclo escolar 1996-1997 (mi primer año como director en el plantel) la escuela contaba con una matrícula de 600 estudiantes atendidos por una plantilla de 18 docentes en grupo y 4 profesores de Educación Física; cada grupo estaba conformado con un promedio de 40 alumnos (había algunos grupos que atendían hasta 45 alumnos). Para los servicios generales había 1 conserje y 3 asistentes de servicios al plantel (2 de estas personas con horario matutino y las otras 2 comenzaban sus labores a las 10:00 horas y terminaba a las 17:00 horas). En los 5 ciclos escolares recientes esa matrícula ha sido cada año de 550 alumnos en promedio.

En cuanto a los horarios de clase, cada grupo tenía por lo menos 3 sesiones de Educación Física a la semana (princi-piando estas actividades a las 12:00 horas) y, a partir de las 13:00 horas, funcionaban talleres artísticos y de manualidades dirigidos por los propios docentes de grupo. Durante la jornada se tenían 2 descansos de 30 minutos cada uno en los que se procuraba satisfacer la necesidad de alimentos con los productos de la cooperativa escolar y también permitiendo el acceso a familiares que llevaban de comer a niños y niñas.

Identificando necesidades

Aunque las necesidades materiales eran muchas en el plantel, lo más preocupante era el índice promedio anual de reprobación escolar: 4% de la matrícula; particularmente en primero y segundo grados ese indicador fluctuaba entre 8 y 10%. Dicho fenómeno se asociaba también con un alto nivel de deserción escolar y con el bajo nivel que los egresados de sexto grado obtenían en la escala de valoración de IDANIS (Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria), a pesar de que la escuela ya llevaba funcionando 5 años con la modalidad de tiempo completo (desde 1991) y del enorme trabajo de la comunidad educativa (director, docentes, padres y madres de familia).

NOTAS

De mis primeros años como director en la escuela

Allá por septiembre de 1996 se me brindó la oportunidad de laborar como director de escuela. La ocasión constituyó un gran reto y una ingente incógnita, pero la intención de mejorar los resultados de aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas del plantel, así como el proceso administrativo (planeación, organización, integración, dirección y control) en todos los ámbitos de la escuela, constituían elementos de mi enorme optimismo inicial; sin embargo, los hechos se encargaron de forzar mi aterrizaje para poner los pies en el suelo: la escuela “Juan Pablo Galeana” era grande y compleja. Ese primer año también viví un periodo de iniciación caracterizado por las constantes inasistencias de los docentes a la escuela llegando incluso, en ocasiones, a tener hasta 5 grupos sin maestro; asimismo los retardos por parte de algunas de las profesoras y profesores eran frecuentes, y la protección sindical evitaba la aplicación de la normatividad laboral. Aunado a ello, en esa época se fortaleció un movimiento político sindical que alteró el funcionamiento cotidiano de las escuelas en el Distrito Federal y la primaria “Juan Pablo Galeana” no fue ajena a tal proceso. Complementando estas cuestiones particulares y coyunturales, se encontraba la dinámica propia de ser director en una escuela primaria: atender las continuas demandas de información por parte de diversas instancias (de la estructura del sistema escolar, de otras entidades del

gobierno federal y del gobierno de la Ciudad de México); acudir a las incontables juntas, reuniones técnicas y eventos en la supervisión, en el sector o en la dirección operativa; también era indispensable la atención a padres y madres de familia. Esta experiencia me permitió comprender que las escuelas, aun cuando cuenten con una planeación, una estructura y formas de evaluación, difícilmente funcionan bajo una racionalidad organizativa académica.

NOTAS

De la formación del primer equipo directivo

Desde una perspectiva formal, el único nombramiento hecho por la autoridad administrativa es el del directivo, una vez que el o la docente recibe el dictamen de ascenso por parte de la Comisión Mixta de Escalafón, o una vez que se autoriza otorgar una comisión para ocupar ese puesto (como sucedió en mi caso). Esta transición de maestro a directivo frecuentemente va acompañada de la especificación de las funciones, responsabilidades y facultades propias del puesto,



pero no sucede así con quienes colaboran en la dirección. A ellos se les suele llamar secretarios o adjuntos, aunque ahora también se les denomina personal de apoyo técnico pedagógico; sin embargo, ¿cuáles son sus funciones, responsabilidades y facultades?, ¿cuál es su perfil profesional o laboral? A mi llegada a la escuela primaria “Juan Pablo Galeana”, 2 profesoras ya formaban parte del personal de la dirección (de septiembre de 1996 a julio de 2000): Luz e Isabel. Ambas eran consideradas secretarias, aunque cabe señalar que en el *Manual de organización de la escuela primaria del Distrito Federal* no existe el reconocimiento formal a ese puesto; sin embargo, la tradición y la cultura escolar del plantel las ubica como tales. Sus funciones consisten en la realización de las labores de oficina (elaboración y control de documentos, la organización y funcionamiento del archivo, la comunicación con la supervisión y el sector escolar, y llevar la agenda de la dirección), el recibimiento de quienes acuden a la dirección, así como la responsabilidad del control escolar.

Una de las políticas del plantel dicta que, en caso de ausencia de algún docente, el director tome el grupo correspondiente junto con una de las colaboradoras de la dirección. De esta forma era factible realizar tanto las tareas administrativas de la dirección como dar continuidad al servicio educativo, pero lograr esto último algunas veces fue toda una proeza: ¡imaginen el día en el que llegaron a faltar 4 o 5 profesores! Además de lo anterior, con estas 2 profesoras se revisaron y analizaron las áreas funcionales de una escuela: planeación; organización; recursos humanos, materiales y financieros; servicios generales y asistenciales; control escolar; actividades extraescolares; docencia y proyectos complementarios; dirección y evaluación. A partir del conocimiento de las áreas funcionales se asignaron responsabilidades a Luz e Isabel; sin embargo, la mayoría de las decisiones siguió en manos del director debido a 2 aspectos fundamentales: el primero era que solamente una de ellas había tomado 2 cursos, uno de computación y otro de secretariado (el primero con una duración de un año y el segundo de 6 meses), y los costos de dichos cursos los cubrió la persona que los tomó y la escuela únicamente cedió 1 hora diaria para que ella asistiera a su capacitación. El

segundo aspecto tuvo que ver con la propia cultura laboral de la institución: Luz e Isabel siempre fueron consideradas sólo secretarías por parte de los demás docentes, lo que soslayaba la importancia de su trabajo.

NOTAS

Primeras acciones: la incorporación a programas y proyectos

Ante este panorama (desde la situación de la escuela hasta la integración del primer equipo directivo) se pusieron manos a la obra: entre 1996 y diciembre de 2004 se realizaron gestiones para participar en el Programa Aula de Medios con el fin de incorporarnos formalmente al Programa Escuelas de Tiempo Completo y al Programa Escuelas de Calidad, además de conseguir la construcción de 11 aulas nuevas y participar en el Programa Contra la violencia, eduquemos para la paz. Con nuestra incorporación formal al Programa Escuelas de Tiempo Completo en septiembre de 1999, los cambios se sucedieron con rapidez: en cuanto a la infraestructura, se acrecentó la necesidad de poner en operación un servicio de comedor y se realizaron los trámites para la construcción del local respectivo; con relación a la organización, hubo que adoptar el modelo de escuelas de tiempo completo, pasando de talleres de manualidades a talleres como el de Manifestaciones Culturales, de Organización y Desarrollo, de Apoyo Curricular, de Educación Física y de Educación Artística, lo que trajo, cambios en el enfoque pedagógico, pues este modelo implicaba dar mayor importancia a la Educación Artística así como al desarrollo de competencias.

En esta misma preocupación por atender las necesidades de la población infantil de forma adecuada, desde el ciclo escolar 1998-1999 se implementaron diversos proyectos: Escuela para Padres, Segundo de Nivelación, Extraedad y SEAP 9-14 (este último todavía en funcionamiento). Además, aprovechando la tendencia de incorporar las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación, primero se estableció un Aula de Medios y, posteriormente (desde noviembre de 2004), el plantel formó parte del conjunto de escuelas beneficiadas con equipo del Programa Enciclomedia. Aunado a lo anterior, con los recursos del Programa Escuelas de Cali-

dad, en 2004 se puso en funcionamiento la biblioteca escolar, cuyo nombre es “Gabriela Mistral”.

NOTAS

El tiempo transcurre: cambia la escuela, cambia el equipo directivo

Con el paso del tiempo la primaria “Juan Pablo Galeana” fue disminuyendo su matrícula, principalmente por factores demográficos así como por la necesidad de adecuar 2 salones como aulas de medios. Por otra parte, la baja del servicio de 3 docentes, la muerte de una de las profesoras, el cambio de adscripción de una de nuestras colaboradoras, la llegada de nuevos docentes, los problemas de salud de una de las maestras de grupo, así como la beca-comisión de una más de las profesoras de grupo, provocaron el cambio del personal en la dirección. De esta manera, a partir del año 2000 se incorporaron a nuestra escuela Mario, Liliana y Lety, docentes que contaban con 2 o 3 años de laborar frente a grupo en el plantel y cuya formación inicial a nivel licenciatura aportó 2 aspectos valiosos a la dirección: una disposición más abierta al cambio y una actitud propicia para experimentar nuevas formas de organización.

Por esa época las condiciones externas obligaban a denominar al personal como apoyos técnicos sin precisar cuáles eran sus funciones y facultades; sin embargo, algo había aprendido de la experiencia anterior: las limitaciones de concebir a los miembros de la dirección como secretarios o secretarías. Esta vez me propuse que no ocurriría nuevamente.

Cuando estos 3 docentes se incorporaron a la dirección, mi concepción sobre quienes colaboraban en ella había empezado a evolucionar para considerarlos personal ejecutivo, es decir, personal responsable de un conjunto de tareas sobre las cuales debían y podían tomar decisiones, porque para ello se les había facultado. Este cambio en el concepto de su trabajo, entre otros, se debió a la creciente complejidad de la primaria “Juan Pablo Galeana”, a las necesidades de la comunidad educativa, así como a las exigencias crecientes hechas por instancias externas a la institución, por ejemplo, el otorgar servicios psicopedagógicos a niñas y niños con problemas de aprendizaje

cuela para Padres, becas escolares, canalización a servicios pedagógicos y psicológicos).

NOTAS

El área administrativa, bajo la responsabilidad de Mario, integraba la gestión de los recursos materiales, los servicios generales, los recursos financieros, el servicio de comedor, y el Programa Desayunos Escolares, entre otros.

El área funcional de servicios de apoyo a la docencia se responsabilizaba de la organización, monitoreo y asesoría sobre los programas Aula de Medios, Enciclomedia, y Contra la violencia, eduquemos para la paz, así como de la biblioteca escolar y el aprovechamiento de los recursos didácticos. Además, por la importancia de la educación física en la escuela de tiempo completo, desde enero de 2004 se incluyó en la dirección a un coordinador de esta disciplina, el profesor Gabriel.

Así, primero con 3 coordinaciones y después con 4 (Pedagógica, Administrativa, de Apoyo a la Docencia y de Educación Física) se conformó un nuevo equipo directivo. Fue fundamental partir de una planeación general, expuesta en el Proyecto Escolar y el Programa Anual de Trabajo; se hizo también necesario considerar que la planeación, organización, dirección y control –fases del proceso administrativo– formaban parte del trabajo cotidiano de cada uno de los coordinadores. A cada coordinación, la dirección del plantel le proporcionó un espacio, mobiliario y equipo de cómputo para sus labores, recursos que la escuela había obtenido a lo largo de los años.

La promoción de la formación continua y apoyo al equipo directivo

En esa época, con recursos del Programa Escuelas de Calidad se pagó el diplomado en Gestión Educativa que Mario cursó en la Universidad Iberoamericana; con los mismos recursos se contrató un curso de computación de 40 horas para todo el personal docente del plantel en el que participó Gabriel, el coordinador de Educación Física; a Liliana se le dio la oportunidad de asistir a sus labores en horario matutino para continuar sus estudios de maestría en la Universidad de las Amé-

ricas, y a Lety se le proporcionó asesoría, tanto de mi parte como de Liliana, para desempeñar las funciones de servicios de apoyo a la docencia.

NOTAS

Dificultades

Las cosas no fueron tan sencillas. La formación de este nuevo equipo directivo se vio nuevamente afectada por la propia cultura escolar e institucional de nuestro sistema educativo. Por ejemplo, en una escuela primaria la única persona reconocida con la capacidad para dar órdenes o instrucciones es el director o directora del plantel; ante ello, cada vez que alguna autoridad escolar requiere comunicarse con la escuela, es al directivo a quien busca, lo que obstruye la toma de decisiones y dificulta la delegación no sólo de funciones sino también de autoridad.

Prueba de lo anterior fue cuando a Mario, coordinador administrativo, se le pidió hacerse responsable de los servicios generales de la escuela junto con el conserje y los 4 asistentes de servicios al plantel. Estas 5 personas no reconocieron la autoridad delegada en él y cada instrucción u orden que les daba la confirmaban conmigo, el director de la escuela, a pesar de haber hablado previamente con ellos de la organización que se implementaba. Algo similar ocurrió con los profesores de Educación Física: aunque ellos propusieron al compañero que sería su coordinador, preferían tratar los asuntos conmigo antes que con Gabriel.

La falta de reconocimiento de autoridad en otra persona fuera del director de la escuela entorpecía la toma de decisiones lo que produjo, por un lado, distorsiones en la comunicación y, por el otro, duplicaba el tiempo para emprender acciones indispensables para lograr un funcionamiento eficaz y eficiente en la escuela. Por otra parte, con la integración de un equipo directivo en el cual existían coordinaciones, no siempre se lograron resultados 100% satisfactorios porque, además de los límites impuestos por el factor cultural, hizo falta precisar, por escrito y en un manual de organización, las funciones y nivel de autoridad (para la toma de decisiones) de cada uno de esos puestos.

Logros

NOTAS

Actualmente (2006), gracias al trabajo del equipo directivo y al de la comunidad escolar (profesores de grupo, directivo, padres y madres de familia y alumnos), hemos obtenido los siguientes logros:

- Se abatió drásticamente el rezago escolar que se padecía en la escuela; esto se ha logrado en buena medida por la implementación del Programa Escuelas de Tiempo Completo y los Proyectos de Aula con que se labora en los grupos, así como por acciones de asesoría psicológica a niñas, niños y sus familias para prevenir la reprobación escolar.
- Se participó en los proyectos colaborativos de la Red Escolar del ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa) durante el ciclo escolar 2004-2005.
- Por tercer año consecutivo se contó con el programa SEAP 9-14, al tiempo que se abrieron las puertas a los padres y madres de familia para estudiar con el apoyo del personal del INEA (Instituto Nacional para la Educación de Adultos).
- La escuela actualmente cuenta, por cuarto año consecutivo, con recursos del Programa Escuelas de Calidad. Mediante este y todos los otros proyectos implementados desde 1991 se ha logrado mejorar paulatinamente la calidad del servicio educativo que ofrece la escuela.
- Se consolidó la infraestructura del plantel; se renovó 100% del mobiliario escolar; se adquirió equipo para uso didáctico y deportivo; y se mejoraron las instalaciones y equipo de la biblioteca escolar “Gabriela Mistral”.
- Se han aprovechado óptimamente los recursos financieros federales destinados al mantenimiento menor, y la adquisición de materiales didácticos y de oficina, así como los de la cooperativa escolar.

Por último, es justo mencionar que sin la participación de las profesoras y profesores que en el transcurso de 8 años formaron parte del equipo directivo de la primaria “Juan Pablo Galeana”, lo más probable es que muy poco de lo que se consiguió hubiera sido realidad. También hay que manifestar que ante

los logros de Luz, Isabel, Liliana, Mario, Leticia y Gabriel, los demás integrantes de la comunidad educativa reconocieron el valor del trabajo de un equipo directivo presentándose, con ello, cambios paulatinos en la cultura escolar del plantel.

La experiencia de la pasantía

En 2004, con la pasantía, tuve la oportunidad de conocer el sistema educativo de la comunidad autónoma de Madrid, España, y de confirmar varios de los aprendizajes obtenidos en la conformación de equipos directivos en la escuela primaria “Juan Pablo Galeana”; por ejemplo, para los españoles la importancia de este asunto no es secundario, pues se refleja en la ley relativa a la educación donde señalan las funciones, características y requisitos que deben cumplir quienes pretenden ser directivos escolares, siendo esta una ley dictaminada por su Poder Legislativo.

El valor del equipo directivo es muy importante en las escuelas españolas ya que cuentan con un alto nivel de autonomía, característica que se asocia con un enfoque de gestión participativa donde son comunes los términos *equipo directivo*, *claustro de profesores*, *comisión de coordinación pedagógica* y *consejo escolar*, entre otros. Todo esto supone formas y procedimientos para lograr que cada centro escolar y cada instituto de educación secundaria tenga la capacidad de satisfacer las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes residentes en España en un contexto de incremento exponencial de la producción de información y conocimiento científico con creciente diversidad cultural, étnica y lingüística.

Para responder a este reto, en España el sistema educativo está totalmente descentralizado: si bien existe un Ministerio de Educación y Ciencia, cada una de las 17 comunidades autónomas integrantes del Estado Español cuenta con una Consejería de Educación responsable de la operación administrativa, pedagógica y financiera de la supervisión y evaluación de sus servicios educativos. En esa situación, corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia facultades principalmente normativas, el establecimiento de una política educativa general y la evaluación de todo el sistema

educativo de España. Así pues, en una estructura descentralizada, las escuelas españolas –denominadas centros si incluyen educación infantil y primaria, o institutos si se refieren a la secundaria– cuentan con un alto nivel de autonomía de gestión administrativa, económica, financiera y pedagógica.

La inspección educativa también es un factor relevante, pues su contribución en el sistema consiste en garantizar el derecho a una educación obligatoria de calidad para todo aquel que viva en España, porque (se afirma en ese país) mayor autonomía escolar requiere de mayor evaluación y control (funciones propias de la inspección). Reflexionando en estas características valoré más que en el Distrito Federal se promueva, por parte de la Administración Federal de Servicios Educativos, un enfoque más participativo en la gestión de las escuelas mediante acciones como el impulso al funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social y el mejoramiento del trabajo del Consejo Técnico Consultivo de los planteles de educación básica; aprecié mejor que, a nivel nacional, se impulsen políticas como la elaboración del proyecto escolar, cuya finalidad es promover la participación de toda la comunidad escolar en el proceso de planeación, desarrollo y evaluación de la mejora del plantel, para el logro de su tarea educativa.

Conclusiones

La estancia en Madrid, España, la experiencia de poco más de 8 años en la dirección de la primaria “Juan Pablo Galeana”, así como el conocimiento de más escuelas de la región de Cuauhtepac, me permiten confirmar, ahora desde la función de supervisión, lo siguiente:

- En cada escuela es factible iniciar un proceso de cambio: la escuela primaria pública de la Ciudad de México puede desarrollar una capacidad de gestión y organización que le permita atender, con pertinencia y alta calidad, las necesidades educativas de la población que demanda sus servicios.
- La complejidad de la escuela pública hace indispensable la formación de equipos directivos, es decir, la selección, inte-

gración, desarrollo, actualización y capacitación del grupo de docentes cuya responsabilidad principal consiste en la gestión escolar de la institución educativa para que esta cumpla con su función social y satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje y formativas de los grupos sociales que acuden a sus aulas y demandan sus servicios.

NOTAS

- ♦ Insistir sólo en el liderazgo del director o directora escolares es privilegiar un enfoque individualista de la gestión institucional. Los avances en la investigación educativa señalan un creciente progreso hacia la gestión escolar participativa, colectiva y democrática de planeación, organización y evaluación de la institución escolar.
- ♦ En este sentido, la dirección de una escuela pública corresponde no sólo al directivo formalmente nombrado para ese puesto pues, aunque es cierto que los docentes deben participar en esa gestión a través del Consejo Técnico, la gestión de una escuela es responsabilidad inmediata del grupo de docentes de la dirección del plantel aunque, ciertamente, el director o la directora continuará siendo el líder.
- ♦ Las funciones, responsabilidades y facultades de los integrantes de un equipo directivo están en relación directa con la concepción que se tenga de su puesto, pues si el personal es considerado como secretario (como sucedió al principio de mis labores de director), entonces se le asignan tareas propias de esa función. El concepto que se tiene de este personal se asocia también con la formación que se le proporciona en el trabajo mismo; por lo tanto, es necesario redimensionar su función para aprovechar sus conocimientos y habilidades para el bien del plantel educativo.
- ♦ Actualmente es indispensable definir las áreas funcionales propias de cada modalidad del servicio de educación primaria. Para ello, se requiere delimitar las funciones, responsabilidades y facultades, así como el nivel de autoridad de los puestos necesarios para atender las áreas funcionales de cada tipo de escuela.
- ♦ En consecuencia, se requiere establecer el perfil profesional y el proceso de selección para que se integre el equipo directivo de las escuelas primarias; también se hace indispensable

NOTAS

extender la oferta de formación continua a los docentes que tengan interés por participar en la dirección de las instituciones educativas públicas no sólo como directores o directoras, sino como elementos de un equipo directivo.

- El sistema educativo público también genera “ventanas de oportunidad”; en este caso, nos fue posible innovar para mejorar la calidad de nuestro servicio con el fin de satisfacer con oportunidad las necesidades de la comunidad escolar, pero también se hizo muy evidente que la organización de las escuelas primarias del Distrito Federal es un asunto de carácter estructural que requiere ser atendido.
- La práctica nos permite reconocer que hay políticas públicas (como el Proyecto Escolar, que consiste en una oferta de cursos al personal de apoyo técnico pedagógico por parte del Pronap) que progresivamente crean condiciones para formar equipos directivos competentes capaces de mejorar realmente la calidad de la educación básica pública, condiciones que hay que aprovechar.

Finalmente, compartir esta experiencia me hace comprender que la conformación de equipos directivos, y su necesaria formación continua, son cuestiones que adquieren mayor relevancia en un contexto donde las demandas a las escuelas de educación básica se hacen cada vez más complejas.

Ustedes, ¿qué opinan?



Aprender de la experiencia se terminó de imprimir
el mes de junio de 2009 en los talleres de
Impresora y Encuadernadora Progreso S.A. de C.V.,
(IEPSA) calz. de San Lorenzo, 244; 09830, México, D.F.
Se tiraron 2 000 ejemplares más sobrantes para reposición.

¿Cuáles han sido las experiencias de las escuelas de tiempo completo en el Distrito Federal?, ¿cómo han aprovechado ese tiempo para enriquecer los aprendizajes de los alumnos?

Es fundamental que maestros y directivos de esta modalidad educativa documenten y den a conocer sus prácticas de enseñanza y de organización escolar, que tengan “voz” a través del testimonio con el fin de compartir el aprendizaje que, como institución, han adquirido, e intercambien sus experiencias con otras escuelas para vislumbrar nuevos caminos de trabajo.

En este sentido, el presente material ofrece a maestros y directivos de las escuelas de tiempo completo una guía práctica para documentar y compartir su “quehacer” profesional de una manera sistemática y significativa.