



LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

Abel Pérez Ruiz
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 098 Oriente

Área Temática: Política y gestión de la educación (A.10).

Línea: Gestión de la educación: innovación de los modelos curriculares y pedagógicos; financiamiento, calidad y gestión del conocimiento.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

El presente artículo presenta un reporte de investigación de carácter cualitativo, cuyo propósito es describir y analizar los desafíos y expectativas que presentan los subdirectores académicos de educación secundaria alrededor de su labor directiva. A través del empleo de entrevistas semiestructuradas a directivos de escuelas secundarias de la Ciudad de México, se destaca que la función de acompañamiento docente se rodea, en lo general, de incertidumbres, resistencias e indeterminaciones producto de las relaciones sociales que se gestan alrededor de las finalidades educativas. De ello se desprende que la posibilidad de socializar y transferir los conocimientos al interior de las escuelas, implique la construcción de una legitimación del saber por parte de quien debe acompañar y guiar cotidianamente el trabajo de los maestros.

Palabras claves: Gestión del conocimiento, gestión escolar, docencia.

Introducción

Como parte de la reciente reforma educativa en México, se han incorporado criterios de política pública para hacer de las escuelas de educación básica los referentes efectivos de formación que demanda hoy en día la *sociedad del conocimiento*. Para ello, se ha modificado la estructura y operación de los centros con la creación o reelaboración de algunos perfiles profesionales a fin de elevar la calidad de la educación ofrecida. Una de estas figuras es el subdirector académico quien, en términos generales, tiene la responsabilidad de guiar y acompañar el trabajo pedagógico de los docentes para asegurar la obtención de los aprendizajes planteados en la currícula oficial.

En tal virtud, el propósito de la presente ponencia es identificar y analizar los retos y expectativas del acompañamiento docente desde la mirada de los subdirectores académicos, en particular aquellos que desarrollan su función en escuelas de educación secundaria. Con ello se busca poner de relieve la forma en que se gestiona el recurso humano para atender las exigencias curriculares actualmente en curso, destacando las vías de interpretación a través de las cuales se evalúan los comportamientos asociados al logro del conocimiento compartido.

Algunas preguntas que sirven de guía a lo anterior se establecen de la siguiente manera: ¿Cómo es percibida la gestión del conocimiento por los subdirectores académicos? ¿Qué alcances y límites presenta el generar compromisos de acción para alcanzar propósitos comunes al interior de los centros? ¿Qué lecturas se ponen en juego en torno a la labor pedagógica de los maestros y a la posibilidad de compartir sus saberes? ¿Qué expectativas se generan en cuanto a la mejora del desempeño docente? Con base en esto, el trabajo se divide en dos ejes fundamentales: i) la directriz teórico-metodológica empleada en la investigación; y ii) los resultados obtenidos producto de la incursión a algunas escuelas de educación secundaria de la Ciudad de México.

El marco de análisis: Escuela y conocimiento

En el presente trabajo se parte de considerar a la escuela como un lugar de conocimiento no sólo por la finalidad misma sobre la que reposa su presencia en la vida pública; es decir, ser un espacio para la generación de aprendizajes idóneos o deseables para las generaciones futuras, sino además porque a su interior confluyen diversas experiencias y saberes a través de sus agentes para hacer comprensible y funcional un proceso educativo. En tal sentido, algunas aproximaciones conciben a las escuelas como escenarios de conocimiento compartido (Lee y Roth, 2009; Hanaki y Owan, 2013; Mccomish y Parsons (2013); Mohan, 2005; Shahadan y Oliver, 2016; Stein 2017). Estos tratamientos asocian el perfeccionamiento del desempeño docente con la mejora de la organización educativa, por cuanto supone mecanismos de apertura comunicativa para la adquisición de conocimientos nuevos, la colaboración como base del crecimiento y la conformación de un aprendizaje organizacional.

Bajo esta lógica de acercamiento, la escuela es una organización sistémica con la capacidad de condicionar la membresía de sus integrantes a partir de un conjunto de acciones, procesos y regulaciones institucionales que organizan su vida interna mediante un esquema de dualidades y oposiciones; esto es, pautado por ideales educativos a perseguir y prácticas escolares manifiestas.

En este proceso dialéctico entre lo programado y lo ejecutado, los contenidos educativos se articulan, se comprenden y se estructuran desde una pluralidad de perspectivas en función de las experiencias que los distintos agentes incorporan y recrean en su acción regular. Esta circunstancia evita concebir la escuela como una totalidad esencialista o lógicamente acoplada a partir de una óptima articulación funcional entre sus distintas unidades.

Es por ello que recuperamos el planteamiento de Weick (2009) para quien la realidad del funcionamiento de las organizaciones dista mucho de una racionalidad basada en la congruencia de los acoplamientos, el orden preciso, la claridad de los propósitos, la articulación funcional, etc.; más bien está permeada por la fragilidad o fluctuación de los vínculos, la poca consistencia o dispersión de los objetivos, la ambigüedad de las decisiones y la indeterminación de las acciones. El acoplamiento *débil* o *laxo* supone que las unidades internas de la organización se asocian normativamente, pero cada una de ellas mantiene su identidad y separación física, lo cual conlleva a una fijación limitada, poco frecuente o de respuesta lenta ante situaciones particulares.

Sobre estos principios, los centros escolares no pueden concebirse a *forziori* como unidades certeramente acopladas bajo un ordenamiento racional con intereses, finalidades e intencionalidades convergentes. Teórica y metodológicamente esto implica visualizar a las escuelas como espacios con grados de racionalidad diversos y complejos. La existencia de múltiples mecanismos de articulación entre los componentes organizacionales da origen a distintos cursos de acción no regulables ni previsibles.

Lo anterior guarda íntima relación con lo que Cohen, March y Olsen (2011) denominan *anarquías organizadas*, lo cual hace referencia al proceso de toma de decisiones donde existen preferencias con notorios grados de inconsistencia e indefinición, circunstancia que imposibilita la satisfacción plena de los requerimientos de la organización. Para los autores, esto se debe a la presencia de una colección dispersa de ideas que relativiza la pretensión de una estructura coherente, ya que la participación de los miembros es errática, discontinua y los niveles de involucramientos suelen variar de un momento a otro.

De esta forma, la posibilidad del <<cambio educativo>> no es una consecuencia natural del dominio de una retórica basada en la mejora continua, el aprendizaje permanente y la calidad del resultado; categorías que se alientan y organizan desde la gestión *managerial* replicados en diferentes puntos de la esfera pública, y cuyos alcances parecieran depender exclusivamente de cómo las escuelas hacen suyo y llevan a la práctica un listado de acciones deseables. Al concebir la organización escolar en los términos antes referidos, se concede valor heurístico al carácter multifacético, diferenciado, difuso y ambivalente que se entreteje en su interior y que da cuenta de particulares procesos educativos.

Tenemos así que los objetivos de las escuelas se desprenden de formulaciones de políticas públicas abstractas y generales, haciendo que los miembros en su conjunto tengan diferentes interpretaciones y tratamientos prácticos sobre las mismas. Esto conlleva a visualizar los procesos de decisión como parte de un agregado disperso de ideas e intenciones que propician comprensiones parciales o ambiguas sobre las finalidades educativas. Por ende, la búsqueda por favorecer un clima de aprendizaje compartido al interior de las escuelas requiere considerar la constelación de intereses, orientaciones y razonamientos que se derivan de las situaciones particulares referidas a cómo se asumen los propósitos de la educación.

La aproximación metodológica

En términos metodológicos, el presente trabajo es resultado de un acercamiento descriptivo e interpretativo sobre el carácter que adquiere la gestión del conocimiento en escuelas de nivel básico desde la lectura de los subdirectores académicos. Con base en las experiencias de estos últimos, recuperadas a través de entrevistas semiestructuradas, se busca identificar las condiciones en que el acompañamiento docente tiene lugar así como sus valoraciones correspondientes.

En cuanto a la selección se destaca, por un lado, que los sujetos de análisis ejercen su labor en escuelas de educación secundaria. Esta intención obedece a que dicho nivel representa una etapa importante en el desarrollo formativo de los adolescentes al ser una etapa intermedia y preparatoria para su incorporación a estudios más avanzados con miras a vincularse al mercado de trabajo. De ahí la relevancia de conocer cómo se gestiona el trabajo docente para cumplir con las expectativas de aprendizaje requeridas en este proceso de formación.

Por otro lado, los informantes se eligen con base en la técnica de *bola de nieve*; es decir, a partir de un primer contacto se agregan otros más de manera secuencial gracias a las referencias o recomendaciones que van haciendo los propios sujetos en el proceso de investigación. Mediante este procedimiento se pretende, más que una recuperación extensiva de los datos sobre criterios probabilísticos, una apropiación intensiva de la información que nos defina los rasgos particulares de los individuos o de los comportamientos que están representados por ellos (Van Meter, 1990). De esta suerte, el número de informantes no se concibe a priori, sino dicha decisión se determina en el propio trayecto cuando la información recabada llega a un <<punto de saturación>>, esto es, cuando el contenido de la misma ya no aporta elementos nuevos para el análisis o para la elaboración de categorías adicionales (Strauss y Corbin, 2002).

Desde tal ángulo, la estrategia de análisis implica emprender tres tipos de codificación alrededor de lo narrado: la codificación *descriptiva*, la cual requiere poca interpretación dado que es resultado de los atributos que emergen directamente de los segmentos del texto revisados; la codificación *interpretativa* que exige un nivel de interpretación más amplio a partir del conocimiento de los datos; y la codificación *inferencial* que permite el establecimiento de patrones, vínculos o relaciones entre códigos con fines explicativos (Miles y Huberman, 1994).

La mirada directiva del acompañamiento

En materia de acercamiento empírico se llevaron a cabo 40 entrevistas dirigidas a los subdirectores académicos de escuelas secundarias de la zona oriente de la Ciudad de México (28 hombres y 12 mujeres), todo ello entre los meses de abril y noviembre del año 2017. El promedio de maestros con los que trabajan en sus respectivas escuelas es de 38, en tanto el promedio de la matrícula atendida es de cerca de 500 alumnos.

Los desafíos

Dentro de los retos que enfrenta la figura del subdirector académico destaca *la fragmentación del acompañamiento docente*, entendida como la realización parcial de un trabajo de asesoría y seguimiento a las actividades pedagógicas emprendidas por los maestros. Esto debido, por un lado, a que la labor de la subdirección académica se ve absorbida, con cierta frecuencia, a la resolución o atención de distintos requerimientos administrativos por parte de las autoridades educativas.

El cubrir este proceso supone restarle tiempo a la labor propiamente académica, lo cual dificulta cumplir cabalmente con las expectativas que se le confieren a esta función directiva, en especial las orientadas a fortalecer o mejorar el desempeño de los docentes en materia de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los retos reside en lograr que los docentes asuman un *compromiso por la mejora*; es decir, que emprendan acciones voluntarias para mejorar su práctica profesional. Desde la visión directiva, se presentan casos donde persisten lógicas de actuación magisterial centradas en la exposición de contenidos por parte del docente y poca diversificación en sus estrategias didácticas.

Un desafío adicional para ciertos directivos es lograr hacer que, en el trato comunicativo entre directivo-docentes, exista la suficiente confianza para intercambiar experiencias, incertidumbres o desaciertos en torno a la labor pedagógica; es decir, una *confianza comunicativa*. Desde la mirada directiva, dicha situación se presenta debido a que para los maestros el subdirector académico representa una figura de autoridad; por tanto, no es visualizado como un par a quien fácilmente se le puedan confiar determinados asuntos relacionados con la práctica educativa.

Un último reto consiste en la propia actualización y capacitación del subdirector académico para hacer efectivo el proceso de acompañamiento. Esto como parte de la necesidad de ostentar frente al docente, no sólo una autoridad formal, sino además una autoridad académica que legitime las decisiones en materia de aprendizaje y su seguimiento correspondiente. De ahí la importancia de una *legitimación del saber* dentro del trabajo de esta figura directiva, lo cual supone poseer un dominio de las orientaciones curriculares y pedagógicas contenidas en el programa de estudios. El siguiente testimonio refleja esta preocupación:

..el docente quiere ver que el subdirector y el director saben; es primordial, es elemental; si ellos se dan cuenta de que un director o un subdirector no sabe le pierden el respeto y ¡así tal cual!, entonces para saber hay que estudiarle. (E3MSD).

Las expectativas hacia el trabajo docente

Dentro de las expectativas hacia el tipo de participación docente, expresadas por esta figura directiva, resaltan las siguientes apreciaciones con un sesgo notoriamente pesimista:

- a) *Los maestros no aceptan fácilmente los cambios*; esto debido a que para una parte del colectivo docente no resulta necesario modificar las prácticas de enseñanza, las cuales defienden en función de lo que su propia experiencia les ha dictado a lo largo del tiempo. Pero esta resistencia está condicionada, además, por la falta de un conocimiento actualizado por parte de algunos maestros, quienes más allá de los cursos obligatorios a los que tienen que acudir al inicio de cada ciclo escolar, no cuentan con la iniciativa personal para incorporar otro tipo de saberes que les auxilien en hacer significativa la experiencia educativa.
- b) *Los maestros no tienden naturalmente a trabajar en equipo*; esto define la forma en que se entiende la relación con el maestro en el sentido de que es necesario persuadirlo o sensibilizarlo a fin de que emprenda acciones educativas por la vía colegiada; ya que por razones asociadas a su formación inicial, por su personalidad, por su forma de entender el trabajo, etc. se siente más cómodo dentro de los límites que le dicta su propia individualidad para desarrollar sus actividades de enseñanza.
- c) *Los maestros tienden a simular un interés por el trabajo colegiado*; esta apreciación parte del principio de la no colaboración como actitud común dentro del colectivo docente; supone por tanto que las reuniones se asumen como un asunto obligado más que como parte de un interés genuino por establecer mecanismos de diálogo compartido para la resolución de los problemas educativos al interior de los centros. Esto se traduce, entre otras cosas, en una inconsistencia de las acciones acordadas, ya que no se les da el seguimiento correspondiente por los miembros del colectivo.
- d) *Los maestros suelen desconfiar de la autoridad*; con esta valoración se dicta una manera de identificar la actitud del otro, es decir, el tener una función directiva representa una carga simbólica que genera sus propias inconveniencias al momento de entablar el vínculo con los docentes, ya que estos últimos asumen tácita o abiertamente que el directivo representa el control, la observancia, la sanción, etc. en función de los intereses de la autoridad educativa, dejando en último término los del colectivo de maestros.
- e) *Resulta más fácil trabajar con alumnos que con maestros*; dado que una buena parte de los subdirectores entrevistados fueron maestros frente a grupo, para algunos de ellos les representa una mayor dificultad el trabajo con los docentes que con los alumnos, debido a que a estos últimos se les puede moldear, corregir, disciplinar; valiéndose en buena medida de la autoridad formal concedida al maestro; no así en cambio con los propios compañeros maestros

quienes por diferentes vías pueden resistirse o evadir la responsabilidad de lo que se espera institucionalmente de ellos en cuanto al cumplimiento de las exigencias educativas.

La socialización del conocimiento

En lo relativo a la forma en cómo los docentes de secundaria comparten el conocimiento, se destaca en primer término la existencia de *intercambios informales* expresados, por una parte, en el uso de la tecnología como un medio para cubrir la dificultad de contar con espacios de comunicación regular cara a cara, especialmente a través de aplicaciones digitales y, por otra, a través de encuentros ocasionales en las horas de receso dentro de la jornada escolar, con las limitaciones que esto puede representar para reflexionar de manera conjunta, sistemática y amplia sobre la práctica laboral de los maestros y sobre las diferentes problemáticas asociadas a la misma.

Este tipo de comunicación es frecuente, sobre todo, entre maestros que se organizan alrededor de una misma disciplina; es decir, entre los llamados colegios. Uno de los informantes lo expresa de la siguiente manera:

..compartimos algunas situaciones por las redes sociales, sobre todo por *whatsapp*; pequeños mensajes, pequeñas informaciones acerca del trabajo pedagógico; pero básicamente en un nivel siempre de enriquecimiento personal y laboral. (EIOHST).

En otro nivel, la posibilidad de socializar las experiencias docentes se fija normativamente a través de las reuniones de Consejo Técnico; un espacio de reunión que se celebra una vez por mes y que se organiza con base en una agenda establecida previamente por las autoridades educativas a través de la denominada *Guía operativa de los consejos técnicos*, la cual es de observancia general, aunque cada escuela puede ajustar esos lineamientos en función de sus circunstancias particulares.

Así, la posibilidad de socializar el conocimiento entre profesores no escapa, en buena medida, de los límites de control institucional que establece la autoridad respectiva. La práctica docente resulta un ejercicio altamente normado y regulado, aún en condiciones de intercambio de experiencias o preocupaciones cotidianas.

El seguimiento institucional del quehacer de los maestros, también supone regular los espacios, los momentos y las condiciones en que pueden dialogar entre sí en función de lo vivido en su práctica. Desde tal ángulo, la forma de compartir el conocimiento entre los maestros lleva implicado un tipo de *observancia institucional*. En este marco, las experiencias exitosas se comunican fundamentalmente a través de la exposición verbal, sin que exista otro mecanismo que recupere y sistematice los logros que van alcanzando ciertos maestros en su tratamiento pedagógico con los alumnos. La siguiente apreciación da cuenta de lo anterior:

...las juntas de Consejo Técnico Escolar nos han servido para eso, para ver si yo maestra de historia, tengo una dificultad con tales grupos y mi maestra de artes le ha funcionado una estrategia, nos la da a conocer y con esto enriquece nuestra labor docente. (E5MST).

Conclusiones

A partir de lo expuesto, se destacan algunos puntos importantes para el análisis alrededor de la gestión del conocimiento en las escuelas. Un primer elemento reside en el carácter subyacente de los discursos hechos por el subdirector académico, el cual remite al marcado acento institucional y normativo con el que se trata de gobernar las voluntades docentes para alcanzar los fines de la educación. Sobre este fundamento, la labor de acompañamiento docente implica una relación en la que se utilizan determinadas categorías para objetivar las acciones de los otros. En este caso, dichas categorías se revisten de finalidades educativas centradas en el cambio, la mejora, el compromiso y el apego curricular que, a decir de una buena parte de los subdirectores entrevistados, generan sus propias resistencias entre el colectivo de maestros. Esto constituye el reto fundamental para alcanzar lo que McComish y Parsons (2013) denominan “el examen crítico sobre la práctica”, en el que los agentes dentro de la organización escolar cuestionan su comprensión y creencias adquiridas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Otro de los elementos a considerar es la legitimidad del saber que se pone en juego al momento de emprender una labor de acompañamiento. Desde esta perspectiva, para lograr que las cosas se hagan dentro de un entorno institucional, no se puede apelar simplemente a la obediencia ciega hacia la autoridad del cargo, sino además es muy importante ejercer y hacer demostrable determinados recursos cognitivos, comunicativos y de procedimiento para validar la propia función frente a una heterogeneidad de conocimientos, experiencias y formaciones docentes.

Uno de los desafíos para la figura del subdirector, por ende, es hacer comunicable e inteligible una orientación pedagógica en función del reconocimiento de quienes son sus docentes; es decir, el ejercicio de un <<liderazgo pedagógico>> entendido como una forma de ejercer influencia para la mejora de los aprendizajes (Bolívar, 2013). Pero este proceso implica enfrentar una tensión continua entre la búsqueda por establecer vías de entendimiento colegiado y el cumplimiento de los requerimientos institucionales.

Un último aspecto importante a resaltar, a partir de las entrevistas realizadas, es la carencia de procedimientos bien definidos y sistemáticos para compartir las experiencias exitosas entre los maestros en este nivel educativo. Ello debido, por un lado, a la fragmentación del trabajo docente como resultado de la diferenciada distribución de las cargas horarias que hace difícil contar con espacios de intercambio regular de ideas o preocupaciones, más allá de las reuniones obligatorias del Consejo Técnico Escolar. Esta circunstancia exige, en algunos casos, acudir a mecanismos de carácter informal a través del uso de las redes sociales vía internet, pero sin un ordenamiento claro ni un seguimiento institucional correspondiente.

Por otro lado, está el hecho de que en los centros no existen, en lo general, estrategias de acuerdo y protocolización para favorecer la transferencia de saberes y experiencias exitosas entre los profesores fuera de lo que normativamente les establece la autoridad educativa a través de la guía operativa de los consejos técnicos. En buena medida, esto es derivado de la acentuada centralidad institucional con la que se establece la agenda de las reuniones de consejo entre el colectivo de maestros, lo cual deja poco margen de maniobra para abordar aspectos de esta índole.

De ahí la necesidad de revisar este esquema de concentración docente en las escuelas a fin de lograr lo que Terrén (2008) llama una “red escolar de comunicación”; es decir, una comunidad en la que se aproveche el capital social interno para traducir determinada información en conocimiento útil a partir de un proyecto educativo en común.

Bibliografía

- Bolívar, A. (2013). “La dirección escolar en España. De la gestión al liderazgo”. Conferencia presentada en el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Universidad de Deusto, 1-3 julio de 2013.
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (2011). El bote de basura como modelo de elección organizacional. *Revista Gestión y Política Pública*, (20) 2, 247-290.
- Hanaki, N. y Owan, H. (2013). Autonomy, conformity and organizational learning. *Administrative Sciences*, 3, 32-52. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/269514132_Autonomy_Conformity_and_Organizational_Learning
- Lee, H. Y. y Roth, G. (2009). A conceptual framework for examining knowledge management in higher education contexts. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(4), 22-37.
- Mccomis, D. y Parsons, J. (2013). “Transformational learning and teacher collaborative communities”, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10(2), 239-245.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin e Y. Lincoln, (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 428-444). Londres, Gran Bretaña: Sage.
- Mohan, R. (2005). Knowledge management. A teacher educator's perspective. *Journal of Educational Technology*, 2(2), 43-47.
- Rodgers, C. y Skelton, J. (2014). Professional development and mentoring in support of teacher retention. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 9(3), 1-II. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097716.pdf>
- Shahadan, A. y Oliver, R. (2016). Elementary school leaders' perceptions of their roles in managing school curriculum: a case study. *Educational research and Reviews*, 11(18), 1785-1789.
- Stein, G.M. (2017). Transformative learning through teacher collaboration: a case study. *Koers Journal*, 82(1), 1-15. Recuperado de: <http://www.scielo.org.za/pdf/koers/v82n1/01.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Terrén, E. (2008). “Micropolítica y capital social: flujos de conocimiento y redes de comunicación en la organización escolar”, en M. Fernández y E. Terrén (coords.). *Repensando la organización escolar: Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*, (65-87) Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.
- Van Meter, K. (1990). Methodological and design issues: techniques for assessing the representatives of snowball samples. En E. Lambert (ed.), *Collection and Interpretation of Data From Hidden Populations*. (pp. 31-43). Estados Unidos: National Institute on Drug Abuse. Recuperado de: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/128609-128619NCJRS.pdf>
- Weick, K. (2009). Las organizaciones educativas como sistemas débilmente acoplados. *Revista Gestión y Estrategia*, 36, 93-110.