



**ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS
EN EL DISTRITO FEDERAL**

DIPLOMADO

Fortalecimiento de la supervisión escolar
Reflexión sobre la práctica



DIPLOMADO

Fortalecimiento de la supervisión escolar

Reflexión sobre la práctica

MÓDULO 4

**Implementación y seguimiento de las acciones en
las escuelas y las zonas**

Guía del Participante



Índice

Introducción	462
MÓDULO 4	
SEGUIMIENTO DE LAS ACCIONES EN LAS ESCUELAS Y LAS ZONAS	
Sesión 1. Las visitas de la supervisión a las escuelas (momentos y sentidos, las visitas de aula, la construcción de indicadores/pautas para la recogida y análisis de información).	465
Sesión 2. Las visitas de la supervisión a las escuelas (momentos y sentidos, las visitas de aula, la construcción de indicadores/pautas para la recogida y análisis de información).	469
Sesión 3. Los consejos técnicos y la formación continua	474
Sesión 4. La documentación de la experiencia como medio para fortalecer la función supervisora	479
Sesión 5. La difusión de las experiencias de la supervisión	485
Bibliografía	487
Anexo 1	488
Anexo 2	490

Introducción

En el medio educativo mexicano las escuelas han recibido y vivido diversas propuestas de autoevaluación y planeación institucional como herramientas para orientarse hacia la mejora educativa; sin embargo, no podemos decir lo mismo, en el caso de los procesos de seguimiento de las acciones de mejora de los planteles educativos. El asunto del seguimiento y evaluación ha constituido un campo incipientemente desarrollado como política educativa, y salvo destacables excepciones, ha sido un itinerario escasamente recorrido por los centros educativos de educación básica.

En este sentido, en el presente módulo se pretende brindar a los supervisores algunas herramientas teórico-metodológicas para fortalecer los procesos de seguimiento y evaluación de las escuelas y de la propia supervisión escolar. Con esta finalidad, en la sesión 1 los supervisores continuarán con la revisión crítica de los instrumentos de planeación y, en su caso, de los documentos de seguimiento de la escuela seleccionada desde el módulo 2 de este diplomado; con ello, se pretende que completen el ciclo de mejora educativa de uno de los planteles de su zona, con la intención de que cuenten con el panorama completo sobre aquellos aspectos que probablemente requieran fortalecer los centros educativos del área de influencia.

Con este antecedente, en la sesión 2 continuarán con la derivación de criterios e indicadores que les permitan valorar, con mayor precisión, la calidad del servicio educativo que ofrecen las escuelas de la zona, tomando como referencia la actividad de “los rasgos de la escuela ideal” desarrollada en el módulo anterior; de esta manera, se pretende que los supervisores cuenten con mayores elementos para precisar lo que es necesario observar de las escuelas para orientarlas hacia la mejora educativa. Esta sesión finaliza con una revisión autocrítica de las acciones que la propia supervisión realiza para documentar lo que observa en los planteles educativos, así como de su estrategia de seguimiento del Plan Educativo de Zona.

Esta revisión autocrítica de las acciones de seguimiento de la supervisión, da paso para que en la sesión 3 los supervisores se hagan de herramientas más finas para “mirar la escuela” en sus diversos espacios, en este caso se abordan las reuniones de Consejo Técnico como uno de los



espacios estratégicos para promover la mejora educativa y la formación continua del personal docente y directivo de los planteles escolares.

Una vez terminado este recorrido, en las sesiones 5 y 6 se propone que los participantes, volteen la mirada sobre lo escrito a lo largo de los módulos, con la intención de que identifiquen los aportes que la documentación de sus experiencias les ha brindado en su formación, además de generar un producto cuya finalidad es compartir, a otros supervisores, las vivencias que han tenido a lo largo de su trayectoria profesional, así como las reflexiones que han construido colectivamente en este Diplomado.

MÓDULO 4

Seguimiento de las acciones en las escuelas y las zonas

Propósito general

- Contar con herramientas metodológicas para dar seguimiento a las acciones de los planteles y zona escolar, a partir de las visitas de supervisión y de las reuniones de Consejo Técnico.

Contenidos generales

- Las visitas de la supervisión a las escuelas (momentos y sentidos, las visitas de aula, la construcción de indicadores/pautas para la recogida y análisis de información).
- Los consejos técnicos y la formación continua.
- La documentación de la experiencia como medio para fortalecer la función supervisora.
- La difusión de las experiencias de la supervisión.



SESIÓN 1

Propósito

Que los participantes:

- Cuenten con herramientas teórico-metodológicas para el seguimiento y evaluación de acciones en las escuelas, a través de la revisión crítica del Plan de mejora del plantel seleccionado en los módulos anteriores.

Contenidos

- Las visitas de la supervisión a las escuelas (momentos y sentidos, las visitas de aula, la construcción de indicadores/pautas para la recogida y análisis de información).

Actividades

Actividad introductoria: Presentación del sentido general del módulo 4.

- a) Comenten brevemente sobre los aprendizajes obtenidos en el módulo 3 (1 o 2 personas).
- b) Escuchen la presentación de la coordinadora sobre el sentido general del módulo 4, sus propósitos y contenidos.

(Tiempo aproximado: 30 minutos).

Actividad 1. Reflexión sobre las visitas de supervisión y el seguimiento de acciones en las escuelas.

- a) En plenaria comenten el siguiente planteamiento:
 - ¿Con qué diferentes propósitos visitamos las escuelas?
- b) Anoten y conserven una lista de las diversas finalidades con que se visitan a las escuelas.
- c) Comenten en equipos las siguientes preguntas:
 - De las finalidades anotadas ¿cuáles se relacionan con el seguimiento de las acciones del plan de mejora de las escuelas? Argumenten su respuesta.

- ¿Qué documentan en estas visitas de seguimiento?
 - ¿Esta documentación les permite identificar los avances de las escuelas?, ¿de qué manera?
- d) Comenten sus conclusiones en plenaria.

(Tiempo aproximado: 90 minutos)

Actividad 2. Revisión de la estrategia de seguimiento de las acciones de la escuela seleccionada.

- a) Analicen individualmente el Plan de mejora de la escuela seleccionada, con base en los siguientes planteamientos:
- En el Plan de mejora escolar, ¿Se advierte una clara relación entre problemas, acciones y formas de dar seguimiento a las mismas?
 - ¿Las metas planteadas en el proyecto permiten identificar, con precisión, el nivel de avance de las acciones de mejora?, ¿de qué manera?
- b) Llenen el siguiente cuadro para advertir, con mayor claridad, estas relaciones tratando de ubicar acciones con sus respectivas metas y formas de darle seguimiento a cada una de ellas; para optimizar tiempos, pueden auxiliarse del ejercicio que realizaron en la actividad 1, de la sesión 2 del módulo 3:

Problemas	Acciones	Metas	Seguimiento de las metas

- c) Revisen individualmente los reportes de acciones de la escuela seleccionada (ciclo escolar 2007-2008), con base en los siguientes aspectos:
- ¿Los documentos de la escuela permiten identificar, con precisión, los niveles de avance de su plan de mejora?, ¿De qué manera?



- ¿De qué forma se podría fortalecer, si es el caso, el proceso de seguimiento que realiza la escuela?
- d) En parejas intercambien puntos de vista con respecto a los documentos analizados.
- e) En plenaria, una pareja presenta sus conclusiones y traten de llegar a consensos sobre dichos aspectos.

(Tiempo aproximado: 120 minutos)

Actividad 3. Construcción de referentes para valorar los avances de las acciones de las escuelas.

- a) Observen el fragmento de video de Francisco Martínez “La evaluación de las escuelas” y lean el apartado “La selección y la *construcción conceptual* de la realidad a evaluar” de la Ficha 2 (¿Cómo se hacen las evaluaciones educativas?) de Pedro Ravela, para comentar en plenaria las siguientes cuestiones.
- ¿Con qué referentes contamos actualmente para identificar, con precisión, el nivel de avance de las escuelas?
 - ¿Con qué experiencia contamos en la construcción de indicadores para valorar el avance de las escuelas? Comenten sus experiencias.
- b) Construyan una propuesta de indicadores de la escuela seleccionada, a partir de las metas que plantean en su Plan de mejora, tomando como referencia la metodología propuesta en el apartado “Los indicadores” del Capítulo VII (Programa Anual de Trabajo) del documento *Plan estratégico de transformación escolar* de la DGDGIE-SEP y el esquema siguiente:

Metas	Indicadores	Fuentes de información que puede consultar la escuela para verificar su avance



- c) Con base en la construcción de estos indicadores, comenten en equipos, las siguientes cuestiones:
- ¿Qué recomendaciones se podrían derivar a la escuela seleccionada a partir de la realización de este ejercicio?
 - ¿Qué nos aporta este ejercicio para fortalecer los procesos de seguimiento de las escuelas de la zona?
- d) En plenaria, un equipo presenta sus conclusiones y anoten los consensos grupales sobre las mismas.

(Tiempo aproximado: 120 minutos)

PRODUCTOS DE LA SESIÓN:

- ESQUEMA DE LA ESCUELA SELECCIONADA.
- PROPUESTA DE CRITERIOS E INDICADORES PARA VALORAR AVANCES DE LAS ESCUELAS.



SESIÓN 2

Propósito

Que los participantes:

- Construyan referentes para valorar, de manera más precisa, el nivel educativo de las escuelas de la zona y fortalezcan sus competencias para brindar asesoría a los planteles que lo requieran.

Contenido

- Las visitas de la supervisión a las escuelas (momentos y sentidos, las visitas de aula, la construcción de indicadores/pautas para la recogida y análisis de información).

Actividades

Actividad 1. Reflexión sobre los aspectos a valorar en las escuelas.

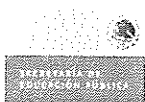
- a) En lluvia de ideas enlisten y anoten los aspectos que valoran en una visita de seguimiento a las escuelas, y comenten los siguientes planteamientos:
 - ¿Estos aspectos permiten valorar la calidad del servicio educativo que ofrecen las escuelas de la zona? Argumenten su respuesta.
 - ¿Estos aspectos son susceptibles de ser medidos o cuantificados, en la forma en que se encuentran enunciados?
 - ¿Qué utilidad tendría la definición de indicadores para identificar, con mayor precisión, lo que se pretende valorar de las escuelas?
- b) En equipos deriven criterios e indicadores de los rasgos de la escuela “ideal” (planteados en el módulo 3) para ubicar, con mayor puntualidad, los aspectos que habría que contemplar para valorar la calidad educativa de las escuelas de la zona, para ello se pueden guiar con los ejemplos que aparecen en la tabla y de las sugerencias del texto “Los indicadores” utilizado en la sesión anterior.

Rasgos de una escuela “ideal”	Criterios	Indicadores
¿La escuela trabaja con regularidad? (asistencia, puntualidad, infraestructura)	- Asistencia permanente y con puntualidad de director y maestros. - Las instalaciones son las adecuadas para desarrollar las actividades enseñanza-aprendizaje de los alumnos.	- Número de días efectivos de trabajo en la escuela. - Número de incidencias de los docentes/días efectivos de trabajo. - No. de salones con condiciones óptimas para las actividades de aprendizaje.
¿La mayor parte del tiempo se dedica al aprendizaje de los alumnos?	Los maestros atienden a sus alumnos en los horarios correspondientes sin distracciones extra enseñanza.	Número de horas a la semana dedicados exclusivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje/ número de horas totales de la semana laboral.
¿El conjunto de docentes trabajan con un enfoque común de educación?		
¿Los docentes intercambian experiencias y discuten situaciones pedagógicas?		
¿Los docentes asumen la responsabilidad por los resultados educativos?		
¿Los padres de familia participan en la tarea educativa?		
¿El directivo promueve los rasgos anteriores en su escuela?		

c) En equipos comenten el siguiente planteamiento:

- ¿Qué documentos, elaborados por la supervisión o las escuelas, pueden brindar información para estos indicadores?

d) En equipos intercambien formatos o reportes que realizan en las visitas de seguimiento a las escuelas de la zona, y con base en su revisión agreguen una cuarta columna con el encabezado “fuentes de información” para completar el esquema correspondiente.



- e) Con base en el esquema construido, en equipo, comenten las siguientes cuestiones:
- ¿Cuáles de estos indicadores proporcionan información sustantiva sobre el nivel de logro educativo de las escuelas?
 - ¿Cuáles de estos indicadores brindan información relevante sobre los factores que inciden en el logro educativo de las escuelas?
- f) Clasifiquen éstos, en indicadores de logro (resultados educativos) e indicadores de proceso (factores asociados al logro educativo)
- g) Lean, el anexo 1 “¿Qué son los indicadores de calidad?” y con base en su lectura, realicen modificaciones a su ejercicio de clasificación, si lo consideran necesario.
- h) En plenaria, un equipo comenta la experiencia sobre el ejercicio realizado y grupalmente llegan a conclusiones sobre la siguiente interrogante:
- ¿Los indicadores de calidad son susceptibles de ser cuantificados? Argumenten su respuesta.
 - ¿Qué nos aporta este ejercicio sobre la forma en que podemos valorar la calidad del servicio educativo que ofrecen las escuelas de la zona?

(Tiempo aproximado: 180 minutos).

Actividad 2. Revisión crítica del Plan Educativo de zona desde su proceso de seguimiento.

- a) Individualmente, revisen su Plan Educativo de zona y contesten las siguientes preguntas:
- ¿Qué relación existe entre los problemas identificados, las acciones para resolverlos y la forma de darles seguimiento en el Plan Educativo de Zona? Argumente su respuesta.
 - ¿Las metas planteadas en el Plan Educativo de zona son susceptibles de ser cuantificadas en el corto, mediano y largo plazo?

- ¿Qué ejercicio de planeación sería necesario realizar, para precisar con mayor exactitud, los niveles de avance de las acciones de la propia supervisión?
- b) Comenten sus conclusiones en plenaria.

(Tiempo aproximado: 60 minutos).

Actividad 3.- Análisis crítico de los reportes de seguimiento de las escuelas de la zona y de las acciones de la supervisión para retroalimentar a los planteles.

- a) En equipo de tres integrantes intercambien reportes de seguimiento de las escuelas de la zona de los siguientes tipos:
- Registros de observación de clases
 - Registros de observación de Consejos Técnicos escolares.
 - Reporte de trabajo con la dirección escolar
- b) Analicen estos reportes de seguimiento, con base en las siguientes cuestiones:
- ¿Los registros permiten ubicar, **con precisión**, aspectos que requieren ser fortalecidos en los espacios observados?
 - ¿Los registros contemplan recomendaciones **precisas** para mejorar los aspectos que requieren ser fortalecidos?
 - ¿Se menciona alguna acción para devolver esta información a la escuela?
- c) Comenten sus impresiones mutuamente y discutan sobre las siguientes preguntas:
- ¿Los reportes de seguimiento que estamos realizando en las escuelas están apoyando efectivamente a la mejora de la calidad educativa? Argumenten su respuesta.
 - ¿Cómo podríamos fortalecer, si es el caso, los reportes de seguimiento de las escuelas de la zona?
- d) En plenaria, un equipo comparte sus conclusiones y los demás complementan.



e) En plenaria elaboren una lista de recomendaciones para fortalecer los reportes de seguimiento de la supervisión escolar.

(Tiempo aproximado: 120 minutos).

PRODUCTOS DE LA SESIÓN:

- CUADRO DE INDICADORES DE CALIDAD DE LAS ESCUELAS DE LA ZONA.
- LISTA DE RECOMENDACIONES PARA FORTALECER LOS REPORTES DE SEGUIMIENTO.

SESIÓN 3

Propósito

Que los participantes:

- Conozcan y promuevan en los espacios de consejo técnico, formas de interacción docente que permitan orientar las acciones hacia la mejora educativa y promover la formación continua en la escuela.

Contenido

- Los consejos técnicos y la formación continua

Actividades

Actividad 1. Análisis de las potencialidades del consejo técnico

- a) Recuperen las reflexiones sobre los aspectos que se valoran en una visita de seguimiento y, con base en ello, discutan acerca de la claridad que tienen los colectivos escolares de su misión y del papel de la supervisión en la construcción de una realidad compartida.
- b) Con base en la discusión anterior, comenten sobre los siguientes aspectos del Consejo Técnico:
 - ¿Qué utilidad tiene ese espacio para el colectivo escolar?
 - ¿Cuál es el papel de la supervisión para animar estos espacios?
- c) Realice de forma individual la lectura del texto de Lilia Antonio *El consejo técnico: sus posibilidades en un contexto de innovación* y contraste esa experiencia con sus comentarios anteriores y con las situaciones que se presentan en las escuelas de su zona o sector en cuanto a:
 - Formación y aprendizaje de los docentes
 - Recuperación y revaloración de experiencias
 - Generación colectiva de propuestas de mejora

- d) Realice algunas anotaciones respecto a cada aspecto.
- e) Forme parejas y platique acerca de la situación que guardan las escuelas de su zona en función de los anteriores aspectos. Trate de identificar cuántas escuelas tienen fortalezas y describan brevemente en qué consisten.

(Tiempo aproximado: 120 minutos)

Actividad 2. Revisión de la interacción docente en los Consejos Técnicos

- a) Lea la clasificación que plantea Perrenoud acerca del tipo de interacción que prevalece en las escuelas, acuda a sus notas y complete de forma individual el siguiente cuadro, ubicando el nombre de cada una de las escuelas o de los equipos de supervisión, en el nivel que usted juzgue conveniente.

NIVELES	REPARTICIÓN DE RECURSOS	REPARTICIÓN DE IDEAS	REPARTICIÓN DE PRÁCTICAS	REPARTICIÓN DE ALUMNOS
Pseudoequipo = organización material	•			
Equipo lato sensu = grupo de intercambio	•	•		
Equipo stricto sensu = coordinación de prácticas	•	•	•	
Equipo stricto sensu= corresponsabilidad de alumnos	•	•	•	•

Tomado de Philippe Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar p. 68

Los niveles de interdependencia

¿Trabajar en equipo, qué supone exactamente? Existen varias clases de equipos. De la organización que permite repartirse recursos a la corresponsabilidad de un grupo de alumnos, hay varios niveles, que podemos esquematizar en el cuadro.

Incluso una organización puramente material supone algunas competencias, por ejemplo, para garantizar una cierta *justicia*. Cada vez que un colectivo recibe recursos para repartir, por ejemplo, fondos para la escuela, un material de vídeo, o equipos informáticos, se plantea la cuestión: ¿a cada uno según sus necesidades, sus méritos, sus proyectos o a cada uno exactamente lo mismo? Un pseudoequipo puede explotar y perder sus recursos por no haber sabido encontrar una repartición a la vez inteligente y equitativa.

Un equipo *lato sensu* se limita a discutir ideas y prácticas respectivas, sin decidir nada. Sin embargo, estos intercambios exigen una forma de equidad al usar la palabra y a la hora de correr riesgos: si siempre son los mismos quienes explican, exponen un problema, piden un consejo, y siempre los mismos los que escuchan, critican o dicen «sólo hay que...», esto no

durará. Además, un intercambio puede dañar la imagen de sí mismo de un practicante, incluso si ésta no disminuye formalmente su autonomía. Si cada cual se protege y únicamente ofrece una superficie lisa, los intercambios siguen siendo vanos. Si pasan a ser más auténticos y están mal dirigidos, pueden dejar heridas duraderas a los que tienen la impresión de no haber sido comprendidos o apoyados, sino más bien juzgados y desautorizados. Los miembros de los equipos que duran manifiestan grandes competencias de comunicación.

En un equipo *stricto sensu* esto resulta todavía más evidente, puesto que funciona como un verdadero colectivo, en beneficio del cual cada uno cede, voluntariamente, una parte de su libertad profesional. Cuando se limita a una coordinación de prácticas y cada uno vigila a «sus» alumnos, todo depende de lo que pongamos en común: se sobrevive fácilmente a una disfunción durante diez días de talleres para facilitar la comunicación antes de Navidad. Resulta más problemático en el marco de un dispositivo que, durante todo el año escolar, exige una división del trabajo flexible y un consenso regular sobre el programa, las actividades y la evaluación. La corresponsabilidad de los mismos alumnos requiere todavía más competencias, puesto que, incluso si no se entienden, los profesores no pueden entonces separarse durante el año...

En todos los casos, es necesario que cada uno encuentre su lugar, proteja su parte de fantasía, incluso de *locura* (Perrenoud, 1994(, 1996c). Incluso en un equipo democrático, compuesto por iguales, algunos ejercen una fuerte influencia en las decisiones del equipo y tienen pues poco mérito al adherirse a ellas, mientras que otros tienen la impresión de sufrir (la ley del grupo) o de su líder. Sin competencias de regulación, que permitan expresar estas impresiones y proponer un equilibrio mejor, el equipo se romperá o irá hacia una parodia de cooperación.

En resumen, trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional. Los dos aspectos están más relacionados de lo que se piensa: normalmente se desvaloriza lo que no se domina. Algunas de estas reticencias respecto al trabajo en equipo esconden el *miedo* a no saber salir del apuro, «ser comido» o dominado por el grupo o sus líderes. Por el contrario, una adhesión entusiasta al principio del trabajo en equipo lo debilitará si se descubre que no se sabe funcionar de forma cooperativa, que esto supone mucho tiempo o crea un resentimiento o un estrés que no se llega ni a superar, ni incluso a verbalizar.

Lo cual conduce a distinguir tres grandes competencias (Gather Thurler, 1996a, p. 151):

1. *Saber trabajar con eficacia en equipo y pasar de un «pseudoequipo» a un verdadero equipo.*
2. *Saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva. Ser profesional, no es trabajar en equipo «por principio», es saberlo hacer en el momento oportuno, cuando resulta más eficaz. Así pues es participar en una cultura de cooperación, estar abierto a ella, saber encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas, en función de los problemas que resolver.*
3. *Saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación, saber autoevaluarse, adoptar una mirada comprensiva sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su peso, teniendo en cuenta su complejidad.*

Tomado de Philippe Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar pp. 68-70.



- b) Una vez terminado el análisis vuelva a comentar con su pareja qué elementos descubrió en el ejercicio de los niveles de interacción en los consejos técnicos de su ámbito de acción.
- c) Comente en sesión plenaria, la situación del trabajo en equipo en su zona o sector y la necesidad de fortalecer la formación de los docentes en y desde la escuela.

(Tiempo aproximado: 120 minutos)

Actividad 3. Reflexión sobre el consejo técnico como lugar de y para la profesionalización de los docentes (maestros, asesores y supervisores)

- a) Forme cinco equipos de trabajo y al interior de cada uno comente las siguientes preguntas:
 - ¿En qué situaciones hemos tenido los aprendizajes más significativos de nuestra práctica docente y supervisora?
 - ¿Hemos compartido esos aprendizajes?
 - ¿Con quiénes y cómo hemos compartido los aprendizajes más significativos de nuestra trayectoria profesional?
- b) Reflexione de forma individual ¿en cuál de los productos de este diplomado, ha podido expresar parte de esos aprendizajes? Elabore una lista y recupere esos productos que serán indispensables para las últimas sesiones.
- c) Realice la lectura individual de Philippe Perrenoud *Organizar la propia formación continua*.
- d) Cada equipo comenta a su interior uno de los componentes de esta competencia.
 - Saber explicitar sus prácticas.
 - Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.

- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
 - Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
 - Acoger y participar en la formación de los compañeros.
- e) Realice un resumen y exponga a los demás su trabajo, estableciendo qué acciones, desde la supervisión escolar, se puedan impulsar para fortalecer la profesionalización docente en los espacios de consejo técnico.

(Tiempo aproximado: 90 minutos)

PRODUCTOS DE LA SESIÓN:

- CUADRO DE NIVELES DE INTERACCIÓN EN LOS CONSEJOS TÉCNICOS DE LAS ESCUELAS DE LA ZONA.
- RECUPERAR LOS TRABAJOS DEL DIPLOMADO QUE EXPRESEN LOS APRENDIZAJES OBTENIDOS COMO SUPERVISOR EN SU TRAYECTORIA PROFESIONAL



SESIÓN 4

Propósito

Que los participantes:

- Identifiquen los aportes de la documentación de la experiencia para el fortalecimiento de la función supervisora.
- Seleccionen y sistematicen los relatos producidos en el grupo para la conformación de un cuadernillo de difusión de la experiencia asesora.

Contenido

- La documentación de la experiencia docente y supervisora.
- La difusión de las experiencias de la supervisión.

Actividades

Actividad 1. Análisis sobre la reflexión sobre la práctica y el fortalecimiento de la función supervisora.

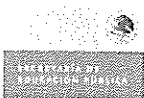
- a) Discuta en sesión plenaria.
 - ¿Por qué es importante reflexionar sobre la práctica para la formación continua de la supervisión?
 - ¿Por qué es importante recuperar por escrito, la experiencia de los supervisores?
 - ¿De qué manera la documentación de la experiencia puede fortalecer la función supervisora?
- b) Realice una lectura grupal de la “*Invitación*” (anexo 2)
- c) Comente sobre la producción del último producto del Diplomado: “Cuadernillo de difusión de la experiencia supervisora”.

Características del cuadernillo

- Es una producción grupal
- Se recuperan los productos elaborados a lo largo del diplomado
- Está dirigido a otros supervisores
- La intención es recuperar los saberes profesionales de los participantes
- Todos participan en la elaboración de una versión preliminar del cuadernillo.

Actividad 2. Selección y sistematización de los productos escritos

- a) Revise de forma individual sus producciones elaboradas a lo largo del diplomado (tarea de la sesión anterior).
- b) Seleccione personalmente aquellas que considere más acabadas (recuerde que un escrito, nunca está totalmente acabado).
- c) En sesión plenaria, rememore el camino recorrido de este diplomado y propongan categorías para la clasificar las producciones. Las siguientes pueden servir como base de la discusión:
 - La percepción de la función supervisora
 - Los procesos de evaluación de las escuelas
 - La planeación escolar y de zona
 - La implementación de las acciones para la mejora
- d) Una vez definidas las categorías formen equipos de trabajo en función de cada una de ellas.
- e) Cada equipo solicitará a los colegas en lo individual que colaboren con sus producciones (es conveniente ser pródigo al compartir sus producciones, ya que habrá momentos para afinar los escritos).
- f) Una vez recolectadas las producciones, todos los miembros del equipo harán la lectura de todas las producciones



g) Discutan acerca de los siguientes asuntos

- ¿Cuáles fueron las producciones que me atraparon en la lectura?
- ¿Cuántas producciones son susceptibles de modificar para que transmitan una experiencia docente?
- ¿Qué preguntas le haría al texto para que terminara de transmitir una experiencia profesional? Registre las preguntas para cada uno de los relatos que pueden ser modificados, considerando las siguientes recomendaciones:

Lo significativo de la experiencia de quien relata, la fuerza de lo pedagógico, la relevancia de la experiencia para otros, son sólo algunas de las reflexiones que le dan sentido a la escritura del relato. Al tratar de identificar qué experiencias van a escribir, tienen que pensar en aquello que para ustedes tiene sentido, aquello que tiene valor porque se destaca por algo. Es decir, aquella experiencia que despierta interés porque ocurrió “algo que hizo posible la reflexión”, que ustedes conocen y que ahora deciden destejerlo escribiéndolo. El sentido que ustedes le otorgan a la experiencia que elijan para contar es la razón de ser del contar historias de escuelas y de docentes. Ese sentido es el que permite organizar la experiencia para que pueda ser contada en un relato. Pueden darse varias opciones al momento de identificar experiencias pedagógicas:

- que ustedes puedan elegir “libremente” y en lo individual, una experiencia docente para narrar. Esta experiencia tendrá como rasgo distintivo, una fuerza afectiva que haga posible la reflexión de otros docentes;
- que reconozcan en sus biografías profesionales y colectivas, las fuentes de aprendizaje que posibilitan su formación continua: alumnos, padres de familia, colegas, colectivos de profesores, asesores, cursos, talleres, lecturas, escrituras, encuentros con otros profesionales, etc. Algunos de estos actores y acontecimientos seguramente han contribuido en la formación y transformación de las ideas y prácticas escolares. Tendrá sentido hablar de historias particulares de alumnos, el pasaje de vida cotidiana de alguna familia que les impactó, algunos momentos difíciles que tuvieron que enfrentar, el reconocimiento de sus colegas, alguna clase especial o acciones que impulsaron para que cierto alumno avanzara, la amistad iniciada con algunos maestros, los problemas y/o buenas relaciones sostenidas con colegas, directivos y/o asesores, los conflictos con los padres, etc.;
- que tengan que identificar en colectivo una experiencia que refiera a temas específicos del trabajo en y desde la escuela, en particular lo que se refiere a la participación en algún programa que promueva experiencias relevantes en cuanto al proyecto institucional en alguna de sus dimensiones, esto es, en determinadas áreas de enseñanza, en propuestas escolares de impacto comunitario, otras cuyos destinatarios sean alumnos con determinada edad, etnia, dificultad, entre otras. En nuestras escuelas se han impulsado programas y proyectos estatales y federales que merecen ser documentados desde los colectivos de profesores (Lectura, Enciclomedia, Escuelas de

Calidad, Integración, Multigrado, etc.);

- que identifiquen en su biografía profesional, aquellas experiencias que se refieren a sus trayectos formativos en los últimos tres años. Este desarrollo profesional implica un trabajo de interpretación y resignificación que los directivos, docentes y asesores, hacen de las propuestas curriculares nacionales y/o estatales (planes y programas, libros de textos, proyectos curriculares) a través del cual se configura lo que efectivamente se enseña y se aprende de dichos marcos curriculares en las escuelas. En este sentido, este proceso posiciona a los docentes, directivos y asesores, como agentes del desarrollo del currículum en el plano institucional. Considerar a los docentes, directores y asesores, como agentes del currículo implica reconocer que ellos poseen un saber profesional que conlleva trayectos profesionales particulares, a partir de los cuales resignifica, en un contexto institucional particular, lo que las propuestas curriculares nacionales y estatales establecen. Es necesario tener en cuenta que las escuelas poseen su propia cultura, tradiciones pedagógicas y reglas de funcionamiento que también condicionan el desarrollo curricular;

DGFCMS (2006). *Orientaciones básicas para la documentación de experiencias docentes*. Proyecto documentación de experiencias docentes. Dirección de Desarrollo Académico. Inédito

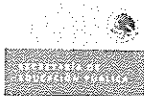
Las proposiciones y preguntas que siguen, les servirán para guiar el momento de revisión del texto que han escrito. Les serán útiles para que verifiquen si su relato responde a lo que se habían propuesto en el plan de escritura y, si así no lo fuere, puedan operar sobre él para mejorarlo. La idea consiste en que el autor dialogue, en un primer momento, con su relato. Más tarde la re-lectura del relato se hará en compañía de los otros maestros. En este segundo momento, la lectura no es una “corrección”, no es una evaluación que descalifica, ni es un ejercicio para “alisarlo”, homogeneizarlo, todo lo contrario, servirá para ampliarlo, recrearlo, siempre con el propósito de que el texto que ustedes han escrito, alcance a ser un relato narrativo de una experiencia docente y no sólo la descripción de un proyecto o un acontecimiento. Al final de este camino está la posibilidad del autoconocimiento, el respeto y el cuidado del otro.

Las siguientes preguntas están planteadas en términos del trabajo colectivo, sin embargo, sugerimos que previamente cada uno de los autores revise su relato, luego lo haga en compañía de algún compañero y finalmente en colectivo.

Disfruten al leer el relato. Disfruten su papel de lector. Es muy estimulante ver en papel las marcas del pensamiento, la emoción y la acción que a sus autores les dieron tantas vueltas en la cabeza y en el cuerpo.

Lean en silencio el relato del compañero.

- Al leer el título ¿les despertó alguna inquietud? ¿Se sintieron atrapados y les sedujo el relato?
- ¿Encuentran al autor en el relato? ¿El autor incorpora frases y palabras que identifican como suyas? ¿Se cuenta qué le pasó o le pasa al autor?
- ¿El relato les ha conmovido por la situación que el autor ahí narra? Si es así, entonces el relato tiene una gran potencialidad pedagógica. Recuerden que el relato tiene su razón de ser en tanto que son historias pedagógicas, que movilizan nuestras emociones y nos hacen reflexionar como docentes.

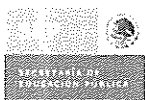


También recuerden que la experiencia docente va más allá de la biografía personal, aún cuando se toquen aspectos de la vida del autor.

- Cuando leen las frases, ¿éstas reflejan lo que quisieron decir? La oración escrita ¿expresa lo que pensó el autor? Si el autor explica oralmente el texto para enriquecerlo o darle sentido, deben volver sobre la frase o la oración para completarla por escrito. Cuando el texto tome carácter público y circule entre otros docentes, ustedes “no van a estar allí” para explicarlo. El texto tiene que autoabastecerse en la comunicación de su sentido. Hagan este ejercicio varias veces. No den nada por supuesto. Si no dice lo que ustedes quisieron decir, vuelvan a escribir. Hagan transparente el relato.
- ¿Se enteraron acerca de lo que pasaba en un primer momento, qué pasó después para que una situación se volviera problemática, qué se interrogó el autor, qué hizo, cómo lo resolvió y qué resultados tuvo? Si alguna de estas cuestiones no está resuelta, plátiquenla con el autor para que completen el relato y amplíen el texto. Recuerda: la elaboración del relato, en este momento, es responsabilidad compartida, llegar a buen puerto es tarea de todos.
- ¿Qué dudas nos surgieron? ¿Qué pasajes del relato pueden ser potencialmente ampliados y enriquecidos?
- ¿Están presentes y visibles los rasgos únicos y singulares de la experiencia? ¿La experiencia relatada puede ocurrir en cualquier otro tiempo-espacio y dicha por cualquier otro docente?
- ¿Encuentran reflexiones e interrogantes, producto de situaciones problemáticas (obstáculos) que el autor se fue haciendo a lo largo del camino?
- ¿Aparecen otros personajes en la historia? ¿Cómo pinta a esos personajes? ¿En blanco o en negro o con matices que los hacen más humanos?
- ¿Escribió el relato en primera persona del singular o en primera persona del plural?

Recupera estas y otras preguntas y comunica tu sabiduría al autor del relato. Seguramente algunos pasajes te fueron más significativos y te despertaron las emociones y el pensamiento. Platica esa experiencia al autor del relato. Si al dialogar con el autor, completan el texto con alguna frase o idea que no aparece en el relato, pide a tu compañero que te ayude a anotar esos retazos de escritura, a medida que vayas echando mano a la memoria. Más tarde, en el momento de la reescritura de tu relato, vuelve a la frase original para mejorarla con las notas que tu compañero anotó.

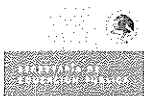
DGFCMS (2006). *Orientaciones básicas para la documentación de experiencias docentes*. Proyecto documentación de experiencias docentes. Dirección de Desarrollo Académico. Inédito



- h) Regrese los productos a los autores para que corrijan o modifiquen sus escritos para la sesión última.

PRODUCTO DE LA SESIÓN:

- RELATOS SELECCIONADOS Y MODIFICADOS.



SESIÓN 5

Propósito

Que los participantes:

- Seleccionen y sistematicen los relatos producidos en el grupo para la conformación de un cuadernillo de difusión de la experiencia asesora.

Contenido

- La difusión de las experiencias de la supervisión.

Actividades

Actividad 1. Selección de producciones y conformación de los apartados

- a) Reúnanse nuevamente en equipos de acuerdo a las categorías establecidas en la sesión pasada.
- b) Lean todos, todos los relatos reelaborados.
- c) Elija aquellos que le signifiquen una experiencia digna de ser contada a otros colegas.

2.2 ¿CÓMO SELECCIONAR EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES PARA SU DOCUMENTACIÓN NARRATIVA?

En este punto es importante tener presente que ustedes son los autores, los dueños legítimos de la experiencia. Por tanto, serán ustedes los que justifiquen por qué esa o esas experiencias les son significativas. Aún así, debemos insistir en que nuestra experiencia, por algún motivo, debe resultar significativa para otros docentes, es decir, debe ser comunicable. Esta propuesta no busca la confección de un diario íntimo, por importante que este estilo de escritura resulte para la historia profesional de ustedes. En cambio, sus relatos escritos se transformarán en documentos públicos, pues circularán entre otros docentes lectores y, de esta manera, las experiencias relatadas superarán la sola transmisión oral, y adquirirán un carácter perdurable y recursivo.

Ahora bien, esto no supone la selección de una sola experiencia para narrar. Las actividades de identificación anteriormente expuestas, en las que ustedes tuvieron que evocar y decidir por una experiencia, tiene como propósito forzar la reflexión sobre el sentido y los aspectos significativos de las mismas, a fin de tener mayores elementos a la hora de decidir seleccionarlas o desecharlas total o parcialmente. En el caso en que existan experiencias valiosas que no sean utilizadas en esta ocasión, es recomendable que esta información no se



pierda y sea procesada de alguna forma (video, audio, escritura), ya que eventualmente podrá ser aprovechada en procesos ulteriores.

DGFCMS (2006). *Orientaciones básicas para la documentación de experiencias docentes*. Proyecto documentación de experiencias docentes. Dirección de Desarrollo Académico. Inédito

- d) Intercambien su selección con los otros miembros del equipo. Argumente y, por consenso, realicen la selección grupal de producciones para su categoría.

Actividad 2. Ordenamiento y presentación de las producciones seleccionadas

- a) Al interior de los equipos realicen subdivisiones para trabajar los siguientes aspectos:
- Definan un orden de presentación de las producciones seleccionadas
 - Ubiquen los contenidos que abordan las producciones y realicen una presentación que dé cuenta de las experiencias seleccionadas
 - Recopilen las versiones electrónicas o en papel de cada una de las producciones seleccionadas y entreguen a la coordinadora una versión.
- b) Presenten brevemente en sesión plenaria, las características generales de cada categoría.
- La cantidad de producciones escritas
 - Tipo de producciones
 - Qué experiencias de la supervisión cuentan
- c) Entreguen a la coordinadora, los productos que corresponden a su categoría (electrónicos o escritos).
- d) En sesión plenaria, hagan públicas las felicitaciones por el trabajo concluido.

PRODUCTO DEL MÓDULO Y DEL DIPLOMADO:

- CUADERNILLO DE DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA SUPERVISORA. (PRODUCTO DE EVALUACIÓN).



BIBLIOGRAFÍA

- Antonio, Lilia (2005). El Consejo Técnico: Sus posibilidades en un contexto de innovación en cero en Conducta, Número 52, Año 20, Diciembre, pp. 83-92.
- Castellano E. y C. Guerrero (Coords.) (2006) “Los indicadores”, Capítulo VIII en *Plan Estratégico de Transformación Escolar*, México, DGDGIE de la Subsecretaría de Educación Básica, pp. 64-67.
- DGFCMS (2006). Orientaciones básicas para la documentación de experiencias docentes. Proyecto documentación de experiencias docentes. Dirección de Desarrollo Académico. Inédito.
- Perrenoud, Philippe (2004). “Organizar la propia formación continua” en *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP-Graó Biblioteca para la actualización del maestro. pp. 133-145
- Ravela Pedro (2004) “La selección y la *construcción conceptual* de la realidad a evaluar” de la Ficha 2: ¿Cómo se hacen las evaluaciones educativas? *Para comprender las evaluaciones educativas: Fichas didácticas*, Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Pp. 31-35.
- Sarramona, Jaime (2004) “Capítulo 5. “¿Qué son los indicadores de calidad?” en *Factores e indicadores de calidad en educación*, Barcelona (España), Edit. Octaedro. pp. 67-69.

MATERIAL AUDIOVISUAL

- Martínez, Francisco (2006) “La evaluación de las escuelas” en DGFCMS (2007). *CD Multimedia La asesoría académica en la escuela. El itinerario*. México.

Anexo 1

Sarramona, Jaume (2004) Factores e indicadores de calidad en educación, Barcelona, Octaedro. pp. 67-69

CAPÍTULO V

¿Qué son los indicadores de calidad?

Ya hemos señalado que se pueden dar muchas definiciones de calidad, todo depende de la perspectiva desde la que se analiza el concepto, pero siempre acabaremos señalando un conjunto de factores que la caracterizan, y lo más probable es que caigamos en la tentación de multiplicar tales factores de manera interminable. Al hacer estas definiciones «factoriales» de la calidad habitualmente ponemos el énfasis en los resultados, pero la calidad educativa también se identifica con factores que más bien son causales. Así, por ejemplo, el número de titulados de un nivel educativo sería un factor de resultado mientras que la formación del profesorado sería un típico factor causal.

Por consiguiente, hay factores indicativos de la calidad educativa que actúan como variables independientes, mientras que otros serían variables dependientes o, si se prefiere, unos son *inputs* mientras que otros son *outputs* del sistema. También nos encontraremos con factores que pueden ser considerados a la vez causa y efecto. Por ejemplo, cuando nos referimos a la participación de los padres en los centros educativos podemos considerar que se trata tanto de un factor que incide beneficiosamente sobre la calidad de la educación escolar como un factor resultante de una educación escolar de calidad, la cual persigue como meta la implicación de los padres en el proceso.

Aunque ya hemos dicho que los factores indicativos de calidad de la educación se podrían multiplicar indefinidamente, la tendencia es buscar una lista reducida de los mismos, identificando los que resulten más relevantes y sobre los cuales se pueda incidir claramente. Con ello se persigue la formalización de un esquema de tipo causal entre variables y resultados o logros educativos, del modo siguiente: $E = f(B, F, P, C)$ donde E representa el nivel educativo adquirido, B las características biológicas o genéticas de cada individuo, F el medioambiente familiar, P las relaciones con los compañeros y C las características y actividades del centro (Fuenmayor y Granell, 2000, p. 31). Estos autores también destacan que la calidad de la educación entra en el terreno de la calidad de los servicios y no de los bienes, de modo que resulta decisiva la propia opinión de los implicados en el proceso que conlleva el servicio; con ello se rompe de algún modo el estricto planteamiento economicista cuantitativo en la medida de la calidad, puesto que se introducen elementos de aprecio o valoración, que tienen un claro sesgo cualitativo. Sin embargo no hay que llevarse a engaño, aunque la tendencia sea el buscar posibles representaciones matemáticas de la calidad educativa, tal como se pretende en otros terrenos, la complejidad del sistema o, lo que podríamos considerar como factores de «error», los harán siempre artificiales y reduccionistas. Ello sin renunciar a la permanente búsqueda de factores que resulten relevantes en la explicación, siquiera parcial, de

las situaciones educativas.

Lo que hasta aquí se han denominado «factores» del sistema educativo son conocidos como *indicadores* en la terminología internacional. Un indicador se puede definir como: «un elemento informativo de carácter cuantitativo, sobre algún componente o atributo de una realidad, orientado a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella» (Pérez Iriarte, 2002, p. 62). Podemos afirmar que nos hallamos en plena euforia de la identificación y medida de los indicadores, como consecuencia de la fuerte corriente internacional de evaluación de los sistemas educativos y las consiguientes comparaciones de resultados entre estados, territorios, sectores, centros, etc., y también del desarrollo de la evaluación en las instituciones educativas. Los principales organismos internacionales de educación se preocupan por el tema y los gobiernos están pendientes de los resultados que se publican, porque pueden ser usados como refrendo de una política o como crítica de la misma, según el nivel de satisfacción que permitan.¹

¿Cuáles son los indicadores más interesantes? Como se ha señalado, la tendencia general es buscar indicadores causales de la calidad, sobre los cuales se pueda incidir para mejorarla, pero esta tarea sólo cobra sentido cuando se tiene previamente clarificado el concepto de calidad educativa, porque sus posibles causas variarán según la naturaleza de ese concepto. ¿Un ejemplo? Unos pueden considerar factor de calidad de un sistema educativo la baja dispersión en los resultados académicos de los alumnos, mientras que otros pueden poner el énfasis en el logro de un nivel medio elevado, aunque sea a costa de una amplia dispersión de los mismos. Los factores causales de una u otra opción serán bastante diferentes. En el primer caso se buscarán aquellos que prioricen la equidad y en el segundo más bien se pretenderán los factores que potencien el grupo de excelencia.

¹ Como ejemplo se puede citar el caso de Alemania donde, tras la publicación de sus bajos resultados en la evaluación del Proyecto PISA del año 2000, se abrió un amplio debate sobre la estructura del sistema, de considerables diferencias entre los distintos Länders, hasta el punto de que se baraja la posibilidad de implantar un tronco común de nueve años de escolaridad para todos (*Le Monde de l'Éducation*, 2003). Los resultados de España en el citado programa sirvieron a su vez para que el gobierno central justificara la necesidad de una nueva ley de educación.

Anexo 2

UNA INVITACIÓN

¿VALE LA PENA RELATAR EXPERIENCIAS ESCOLARES?²

*¿Qué se gana y qué se pierde, cuando los seres humanos
dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo
usando el modo narrativo de construir la realidad?*
Jerome Bruner

Estimados y estimadas docentes:

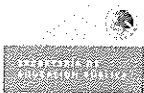
Esta propuesta es una invitación. Quien invita a una reunión, a una caminata, a una lectura, a beber o saborear algo o a ver una película, está interesado en construir un lazo de comunión, fraternidad y complicidad con otros y consigo mismo.

Quien invita se dispone a compartir tiempo, energía, pensamientos, esfuerzos, emociones, alegrías y pesares con la forma de los sentimientos puestos en las palabras y en el cuerpo. Quien piensa en encontrarse con otros invita a una conversación, muchas veces con la excusa de tratar algún tema en particular o simplemente porque sí. Y en ese hablar y escuchar a otro, sucede que se habla y se escucha a sí mismo.

Quien invita está dispuesto a recibir, a ofrecer un sitio, un lugar para que quien lo visite pueda sentirse cómodo, tranquilo, seguro como en su propia casa. Si invitamos sabemos que la recepción es espera, desaceleración, y lleva tiempo. Debemos frenar, parar, sostener la lentitud resistiendo el acabar con todo rápidamente, de un plumazo.

No son pocos los docentes que sienten que el tiempo los atrapa. Dificilmente llegan a hacer todo lo que planifican. Pero saben que, para poder pensar y pensarse, deben tomar al tiempo; tomar el tiempo para algo que no es perder el tiempo, por ejemplo, aceptar una invitación. Y esta es una invitación para contar historias, historias vividas en escuelas contadas por los maestros, por los directores, por los supervisores, por los asesores. En

² Tomado del Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. OEA-AICD. 2003.



fin, por todas aquellas personas que hacen escuela.

Para comenzar, no está por demás recordar lo que ustedes bien saben: la vida cotidiana en las escuelas es incierta, vertiginosa, pasan muchas cosas al mismo tiempo. Las más complejas suelen ser impredecibles y, aunque esperables, vuelven a conmoverlos. Disfrutan y se sienten satisfechos cuando el aprendizaje de los alumnos les hace un guiño para seguir adelante. Sienten un enorme placer cuando, con "ruido de aula", pueden enseñar lo que saben. En estas situaciones, ningún docente podría sentirse incómodo. Pero ahí nomás, pegaditos a la satisfacción, los paisajes escolares suelen estar impregnados por las urgencias de docentes, alumnos y padres. ¿Cuántas veces personas extrañas al espacio escolar manifiestan su sorpresa al verlos actuar aún en estas condiciones? Entonces, ¿por qué no llamar "sabiduría" al oficio que poseen ustedes, los docentes, que permuta ese malestar y lo convierte en un desafío y no en una fatalidad?

Esta invitación reconoce que ustedes, en tanto docentes, producen y poseen saberes pedagógicos que resultan de su experiencia, de sus percepciones, de su formación inicial, del sentido común, de tradiciones, modelos y culturas escolares recibidas, de las prácticas institucionales planificadas o implícitas, de la reflexión sobre ideas propias o estudiadas, pensadas en soledad o construidas colectivamente. Y son estos saberes los que utilizan los docentes y circulan en las escuelas para resolver la diversidad de problemas pedagógicos a los que se enfrentan con aciertos o desaciertos, ese es otro problema.

Esta invitación, además, ofrece una oportunidad democrática: dispone espacios y tiempos para que ahora también los docentes hablen y escriban, expresen su voz, hagan circular y se escuchen sus palabras. Presenta una ocasión para que el anonimato de la gran mayoría de los escritos pedagógicos se desvanezca y para que aparezcan los docentes-autores que, en primera persona, con nombre y apellido, tomen la responsabilidad de decir y escribir su palabra, de transmitir su saber profesional poniendo en diálogo discursos propios y ajenos.

Son muchos los docentes que recuerdan cómo los obstáculos en la aplicación de innumerables recetas que, desde diversos ámbitos los exhortaron sobre lo que debían hacer para que la educación cambiara o mejorara de una vez por todas, sin tener intención de conocer las formas y las prácticas que ya se estaban desarrollando en las escuelas. También saben que "las instrucciones para hacer la buena educación" no

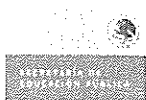
fueron acompañadas por quienes las proponían y la "obra", al fin y al cabo, quedaba a cargo de los maestros que venían trabajando en cada una de las escuelas, en cada aula, con cada grupo de alumnos y sus familias.

En este sentido, la propuesta contenida en esta invitación lejos está de pretender instalar un nuevo modelo para la pedagogía, la escuela y sus educadores, que promete, ahora sí y para siempre, "un recetario narrativo tranquilizador". Apunta tan sólo a abrir un camino para que otras cosas sucedan, para que la conversación horizontal entre docentes y el intercambio entre pares en torno a la pedagogía de la experiencia sea posible. De lo que se trata, entonces, es de poner a prueba otros modos de escuchar y de escucharnos, de escribir y de escribirnos, aún sin anticipar caminos seguros a prueba de desgracias escolares, sino abriendo paso a un sendero sinuoso, colmado de desafíos, de preguntas, que pongan a disposición y en posición de pensar qué les pasa a los docentes, con esto que pasa en la escuela.

La idea es escribir sobre lo que saben, sobre lo que aprendieron y sobre el saber que informa y se pone en juego en una experiencia escolar de la que fueron protagonistas. La intención es sistematizar por escrito, documentar narrativamente experiencias docentes, esto es: convertir la palabra dicha en palabra escrita, su palabra escrita, y luego gozar de un estímulo maravilloso: leer con otros lo que han escrito, conversar con otros en torno a los documentos narrativos de experiencias escolares que han producido.

Llevar adelante procesos de documentación narrativa de experiencias escolares, implica que relatos escritos por los propios docentes circulen entre otros docentes, superen la frontera del "adentro", de lo privado, de lo íntimo; y que esos mismos relatos pasen hacia "afuera", se objetiven, sean compartidos y tomen dimensión pública. Y todo esto porque como educadores que trabajan con las palabras, pocas veces escriben sobre lo que hacen, lo que saben, lo que tienen ganas, aquello que les sale bien o aquello que no les sale tan bien.

Se trata, pues, de provocar el encuentro y la comunicación profesional entre docentes sobre las cosas que hacen, suspender el aislamiento, ser tolerantes y generosos para hacerse cargo de la responsabilidad de contar lo que hacen para que otros, en similares o diferentes situaciones, tomen de eso lo que les parezca, se apropien de alguna manera siempre distinta de la experiencia contada, vuelvan sobre ella, la imaginen y dibujen otra



vez, la discutan, la enriquezcan o la rechacen en parte.

Esta propuesta invita, entonces, a ensayar un desafío: desnudar una experiencia docente relatándola en toda su intimidad, contando aquello que parece formar parte de los "secretos profesionales" que se comparten exclusivamente con los cercanos. Convoca a tomarse el permiso de desmenuzar, destejer, entretejer y volver a tejer la madeja de una experiencia en sus aspectos más formales; pero también en sus anécdotas, misterios e intrigas; en las ocurrencias más disparatadas, absurdas u obvias. Interpela a ponerse en compañía para relatar alguna de las "obras" que, en su historia profesional, recorrieron o están recorriendo como docentes protagonistas.

La búsqueda consiste en "hacer transparente" la experiencia que, tomando la forma de un relato, no se despojará de las complicaciones, desconciertos, sospechas y contradicciones propias de la práctica. Para ello, el relato dará vueltas en torno a la experiencia vivida y la indagará con distintas miradas. No sólo mostrará los momentos de éxito o de final feliz, sino que reconstruirá todo ese camino, esa aventura, y también esas desventuras, que hicieron posible que esta experiencia les pertenezca y los identifique, los cuente en pequeñas historias. Por eso, no intenten producir un texto y revestir el relato porque es "para entregar"; ni por esto mismo filtren o desechen lo que creen que no se quiere escuchar. Sí, tengan presente que quienes leerán su relato serán otros colegas, otros docentes.

Por todo lo que venimos diciendo, esta invitación es un ejercicio pleno de toma de la palabra. Y aquí vale la pena detenerse un instante. El poder de la palabra no sólo radica en quién da la palabra, sino también en quién la toma, quién la lee. La fuerza de la palabra escrita en un relato no termina en la impresión del texto. Desde allí perdura en la superficie de un papel o una pantalla, y desde allí más bien comienza todo: lo múltiple y lo diverso, aquello que será leído, interrogado, interpretado y "vuelto a escribir" por quien se adueñe del relato.

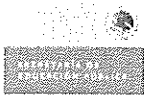
La invitación a tomar la palabra escrita con toda su potencia, permite contar qué pasó y qué les pasó a los autores en esa travesía que han vivido y protagonizado. Y en ese contar, cada uno puede buscarse y reconocerse entre líneas: "allí estuve yo", "ese es mi relato", "muestra mi estilo, mi manera de ser y de hacer, la vivencia de mi experiencia, mi percepción y mis sentidos". "Me reconozco en él".

La escritura narrativa de una experiencia recupera y hace evidentes aquellas ausencias que se deslizan de otros formatos documentales (planificaciones, informes, legajos, avances programáticos, comunicados, etc.) que, si bien son útiles para otros fines, dificultan la re-presentación y la re-creación de la experiencia por parte de los docentes en toda su dimensión pedagógica. Por ello, los relatos escritos, las historias narradas por docentes pueden ser un soporte importante para la reconstrucción de la memoria pedagógica y educativa de la escuela, para colaborar a que las actuales y futuras generaciones de docentes dispongan de un registro que transmita aquello de lo que viven y hablan en las escuelas.

Pero éste no es un proceso estático, duro, impenetrable, solitario. Apunta más bien a la generosidad profesional y a una construcción colectiva y dinámica. La fuerza de esta pretensión intenta que la sabiduría de los docentes no pase al olvido, sino que, al quedar escrita y documentada, esté a la mano de quien quiera hacerse de ella y reconstruirla mediante la lectura; permanezca como un ofrecimiento y una entrega de las experiencias de otros que ya pasaron. La documentación narrativa de las experiencias escolares busca poner esas experiencias relatadas en circulación, establecer contactos, generalizarlas. No se trata de replicar modelos cerrados, sino de promover, movilizar fuerzas pedagógicas.

Ahora bien, la invitación está hecha, pero sólo podrá ser cierta y efectiva si ustedes, docentes, la aceptan. Resulta un halago ser "invitado"; uno siente que fue considerado, que lo tuvieron presente. Sin embargo, uno tiene que tener disponibilidad para aceptar la invitación y esto va desde las cuestiones más triviales: compromisos contraídos anteriormente, lugar del encuentro, horarios, etc., hasta otras más complejas: quién invita, quiénes estarán presentes.

Vale la pena, entonces, detenerse unas líneas para insistir en lo siguiente: al aceptar la invitación para participar en una propuesta como la que tratamos, ustedes serán los protagonistas autores responsables de la escritura. Por eso es importante que soliciten toda la información que necesiten y que busquen ustedes mismos todos los datos que crean conveniente sobre estas líneas de trabajo: cuál es el propósito y el sentido de este trabajo específico; cuánto tiempo se estima tendrán que dedicarle; en qué espacios y en qué horarios podrán escribir; si los acompañarán, quiénes los acompañarán durante los momentos de revisión y reescritura; cómo se organizan los plazos de entrega parcial y



final; con qué recursos materiales propios se cuenta; o qué requisitos específicos se solicitan para la presentación del relato final; entre otras cosas. Tengan en cuenta también que la escritura y las reflexiones que ésta supone podrán comprender momentos de trabajo individual, de trabajo colectivo o combinar ambos.

C

C

C