

PERCEPCIONES DOCENTES ACERCA DEL TRABAJO DE TRES DIRECTORES CON GRUPO EN ESCUELAS TELESECUNDARIAS MULTIGRADO

Mtra. Brenda Vanessa García Montaña

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE

brenda_vgarcia@hotmail.com

SIMPOSIO

Las ciencias de la educación y su contribución a la calidad de los sistemas educativos y la agenda 2030.

Línea temática:

Aportes de las Ciencias de la Educación a la organización y administración de las instituciones educativas, así como al desarrollo de la práctica educativa.

Resumen

Las escuelas telesecundarias nacieron como una alternativa para ofrecer el servicio educativo a niños de zonas rurales que habían concluido la educación primaria. La mayoría de las telesecundarias son de organización multigrado; pero desempeñan las mismas responsabilidades y exigencias administrativas de una completa. En estas se asigna a un docente para que realice la función de director encargado, situación que se suma a sus funciones docentes. La relevancia de la presente investigación es acerca de cómo los docentes perciben el trabajo de su director encargado, en la zona 920 de telesecundarias, ubicada en el área rural de Hermosillo, Sonora, México. El enfoque es cualitativo, relacionado con los elementos de cotidianidad de docentes y directores encargados; sus método y diseño es fenomenológico. La técnica de análisis es inductiva. Dentro de las conclusiones se destaca el que los docentes reconocen que el director encargado no recibe la capacitación adecuada para sus funciones administrativas, sin embargo, lo visualizan como alguien que es capaz de organizar los centros escolares, a través de la institucionalización de su conducta. Además, la relación armónica con la comunidad escolar, les brinda a todos unos sentidos de integración y pertenencia.

Palabras clave: Percepción, directores, escuelas multigrado, telesecundarias

Introducción

Las escuelas telesecundarias nacieron como una alternativa para ofrecer el servicio educativo a niños de zonas rurales que habían concluido la educación primaria. La mayoría de las telesecundarias son organización multigrado y la planta docente desempeña las mismas responsabilidades y exigencias administrativas de una completa. En estas últimas se asigna a un docente para que realice la función de director encargado, situación que se suma a sus funciones docentes.

En el Sistema Educativo Mexicano (SEM), el personal con funciones de dirección es: “(...) aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable. (...)” (DOF, DECRETO por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019). Santos del Real & Carvajal (2001) señalan que: “En dos de cada tres telesecundarias completas, un docente es responsable de la dirección de la escuela. La presencia de directores con grupo a su cargo es significativamente mayor en las escuelas ubicadas en las localidades más pobres” (p. 80). Lo anterior a pesar de que, con la reforma educativa del año 2019 en el SEM, el artículo 3º Constitucional señala que la educación: “(...) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.” (CPEUM, 2019).

En el año 2010, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Materiales Educativos, da a conocer un documento: *La telesecundaria en México, un breve recorrido*. En él, presenta en perspectiva los antecedentes y orígenes de las Telesecundarias en el país, donde hace mención de algunas experiencias docentes. Tiene como uno de sus objetivos el generar propuestas que complementen o ayuden a mejorar la eficiencia de este subsistema que atiende al 20% de la matrícula del país en este nivel educativo de secundaria. Se menciona, además, que “el docente de telesecundaria ha transformado no solo su presencia en los programas televisivos sino su función en el aula y la manera de utilizar los recursos de que dispone (...) desempeñar incluso labores administrativas” (SEP, 2010, p. 119); su función en el aula ha ido más allá.

En otro documento, respecto a las características demográficas, sobre género y edad de los directores de Telesecundaria se menciona la siguiente información:

En cuanto al género y edad de los directores, se encontraron ligeras diferencias entre quienes trabajan en telesecundarias y quienes lo hacen en secundarias presenciales. Primero, respecto al sexo de los directores: en telesecundaria 36% de ellos reportan ser mujeres frente a 41% en secundarias presenciales. Segundo, en relación con la edad, se observan grandes diferencias entre directores de ambos tipos de escuela, siendo los de telesecundaria más jóvenes que los de escuelas presenciales. (INEE, 2015, p. 185).

Se menciona, además, que los directores de organización completa son los más jóvenes del país respecto a otros sistemas. Esto también se reconoce en el reporte TALIS 2013, donde se menciona: “(...) en telesecundaria cerca de 8 de cada 100 directores tienen menos de 30 años, mientras que en las secundarias presenciales no existen directores en este rango de edad” (INEE, 2015, p. 185). Muestra que solo el 8.3 de los directores de telesecundaria afirman haber recibido un programa o curso de gestión escolar o de dirección; el 39.6% afirma haberlo recibido después de su asignación, mientras que un 40.3 de los directivos de este nivel, afirma no haber recibido nunca un curso de este tipo.

Asimismo, en lo referente a la formación o curso de liderazgo educativo en los directivos de telesecundaria, el 10% de los directivos encuestados afirma haberlo recibido antes de su asignación, el 40% afirma haberlo recibido durante su gestión, y el 38% de estos directores, afirman no haberlo recibido nunca. Y el mayor porcentaje era de quienes tenían que realizar funciones directivas y tareas de docente frente a grupo; lo cual afecta su desempeño en la medida de que no reciben apoyo de la comunidad escolar para ocuparse de las tareas de gestión escolar. De lo anterior se concluyó que, los directores de telesecundarias enfrentan mayores retos en sus actividades cotidianas.

Shmelkes y Águila (2019), publicaron *La educación multigrado en México*, una investigación en la cual participaron 27 estados del país en cuyos resultados estadísticos la educación multigrado en México se ha convertido en un problema al operar en condiciones de pobreza, deficiencia en infraestructura y con bajo nivel de asesoría en sus funciones; así como los resultados académicos con más bajo desempeño. En el nivel secundaria, solo telesecundarias pueden ser multigrado. En todos los casos, al menos algún docente de las escuelas multigrado

realiza la función como director. Esto le resta tiempo de sus actividades docentes, sobre el aprendizaje de los alumnos. Muchas veces el docente tiene funciones directivas; debe ausentarse del centro de trabajo para realizar trabajo de gestión en la supervisión escolar.

En el Estado de Sonora, México, (ver tabla 1) de las 286 escuelas Telesecundarias que existen, en 236 operan con maestros que desempeñan, además, la figura de Director encargado, representando el 83% de los planteles.

De esta manera, en la Zona 920 de Telesecundarias del Estado de Sonora (ver tabla 2) de las 12 escuelas que adscribe, solo en 3 de ellas se cuenta con la figura de Director asignado, mientras que, en los 9 restantes, opera un Director Encargado representando el 75% de los planteles.

Los docentes a lo largo de sus trayectorias en el sistema educativo dan continuidad a costumbres y creencias escolares, al reproducir ideas y prácticas educativas que en ocasiones no se encuentran en la documentación oficial. La realidad de lo que se vive en los centros escolares puede expresarse a través de las experiencias y concepciones compartidas por los propios integrantes del centro escolar. Para conocer las prácticas culturales dice (Rockwell, 2018) “hay que mirar a los sujetos, en particular a los docentes”.

En el mismo sentido Berger P. y Luckman T (1968) explican que las interacciones y actividades que sucedan dentro de un espacio social, lo explican de una mejor manera los sujetos que desempeñan un *rol* dentro de él. En este caso por interés del presente documento y siguiendo la misma línea en el ámbito escolar; las percepciones que tienen los docentes sobre el trabajo del director encargado son de utilidad en el sentido interpretativo de las conceptualizaciones y vivencias que ellos expresen.

Sobre las percepciones que se tienen acerca de lo que se realiza en el núcleo de un espacio social, Heller (1967) afirma que éstas se relacionan con creencias introspectivas formadas en conjunto con los pensamientos y emociones.

En una escuela se conjugan actividades particulares en las que se encuentran inmersos los docentes (Rockwell, 2018), ahí mismo se van reproduciendo múltiples tradiciones y construyendo concepciones diversas a aquellas documentadas desde la parte oficial. Es decir, bajo la cotidianidad que se experimenta entre los docentes al interior de la escuela surgen

creencias y percepciones sobre el trabajo y el rol que realiza cada uno, producto de la comunicación continua que se da entre ambos.

Por todo lo anterior, se cree pertinente realizar una investigación que describa una parte de la realidad a la que se enfrentan las Telesecundarias en Sonora; describir cómo se percibe el trabajo de un docente de escuelas telesecundarias multigrado, que además tiene a su cargo la dirección escolar; y que al realizar las dos funciones *director – docente*.

De esa manera surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones docentes acerca del trabajo de tres directores con grupo en escuelas telesecundarias multigrado, de la zona 920?

Objetivo de este estudio

Generar interpretaciones sobre las percepciones que tienen los docentes de la Zona 920 de telesecundarias, acerca de las prácticas de tres directores encargados con grupo al realizar dos funciones simultáneas.

Método

Para Flick (2004), los métodos cualitativos toman la relación del investigador del campo con sus miembros, como una situación que puede producir conocimiento. No se considera que las subjetividades que esta relación pueda provocar en el investigador deba ser excluida. Se considera que las reflexiones que pueda tener el investigador en el campo, así como sus acciones y observaciones, logren convertirse en datos, formando una interpretación que se pueda documentar.

Guardián (2007), afirma que el enfoque cualitativo intenta construir un tipo de conocimiento a partir del punto de vista de quienes viven la realidad social y cultural. De esa forma, se construye conocimiento sobre la realidad humana a través de las creencias, los valores, mitos, sentimientos y prejuicios, que son aceptados como elementos de análisis a través de este enfoque.

El método y diseño de la investigación es la fenomenología hermenéutica (Gadamer, 1987), pues se pretende recuperar las percepciones que los docentes tienen acerca del trabajo del director encargado; descritas e interpretadas de las experiencias vividas dentro de una

cotidianidad. Se preocupa por los aspectos esenciales de las situaciones vividas y cómo las personas las describen.

El método de análisis es la inducción analítica. Para Flick (2004):

“La inducción analítica es un método de interpretación sistemática de los acontecimientos, que incluye el proceso de generación de hipótesis, así como la comprobación de las mismas. Su instrumento decisivo es analizar la excepción, el caso que se desvía de la hipótesis” (p. 245).

Instrumentos de recolección de datos

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en la investigación social. Se convierte en la única forma de obtener información respecto a creencias y opiniones; acontecimientos y una serie de aspectos subjetivos sobre las personas. Proporciona además el punto de vista del entrevistado, para así interpretar significados y complementar o cruzar con lo indicado en la observación. (Latorre 2005).

Sujetos

Se seleccionaron 5 participantes para realizar entrevistas a través de la *Plataforma Microsoft Teams*: 4 de docentes que laboran en escuelas tridocentes y 1 en escuela con organización bidocente; de la zona 920 de telesecundarias en la Costa de Hermosillo.

Resultados

La dimensión es *percepciones docentes*. En esta dimensión se construyeron 8 categorías de análisis, pero para el presente proyecto solo se utilizarán dos. Las unidades de análisis que integran el *corpus de datos* son 383.

La información referida a la entrevista 1, corresponde a un docente que trabaja en una telesecundaria con organización bidocente. Las entrevistas 2 y 3, a una con tridocente y las entrevistas 4 y 5 de igual forma a una escuela tridocente.

Categoría 1. Comunicación con padres y alumnos

En esta categoría los docentes entrevistados comentaron que los directores encargados tienen una relación cordial y respetuosa con los padres de familia.

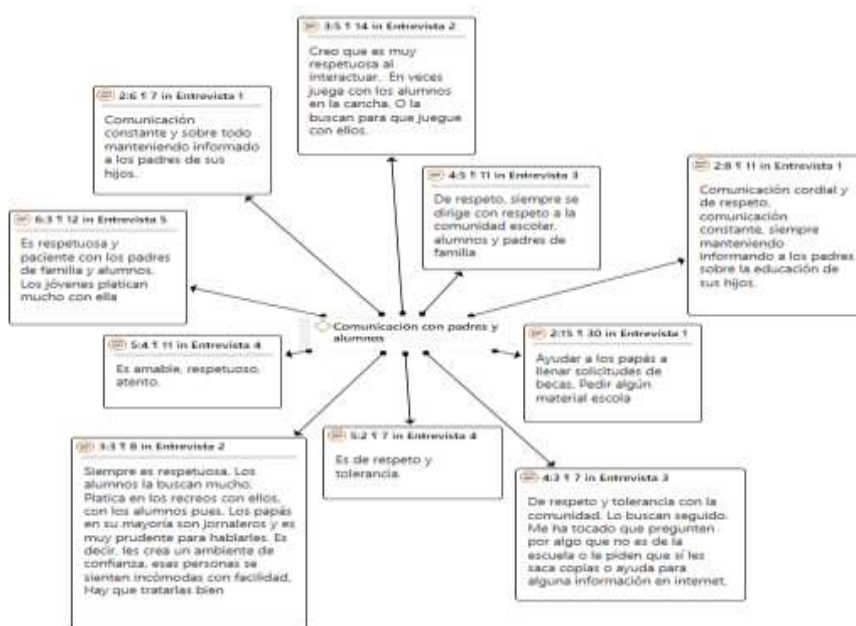


Figura 1. *Comunicación con padres y alumnos.*

Fuente: Elaboración propia.

Los 5 participantes entrevistados expresaron que el director encargado tiene una buena relación con los padres de familia. Los entrevistados 2 y 3 mencionan que los jóvenes se acercan al director para conversar con él o invitarlo a jugar algún deporte. El entrevistado 1 incluso comenta que existe confianza de los padres para solicitar apoyo del director encargado para realizar algún trámite personal que a él se le dificulta realizar. A las situaciones descritas anteriormente Weber (1994), citado por Miranda J y Valdez F (2011), las relaciona con las habilidades sociales con las que cuenta el director, para interactuar y desarrollar una capacidad conversacional. El director encargado ha generado un espacio, a través de esas habilidades sociales para que la comunicación con padres de familia se convierte en un beneficio en el funcionamiento general del centro escolar. Esas interacciones que se generan de manera espontánea, Teixidó, (1999) las llama *comunicación informal* en este caso la comunicación en durante los recreos con alumnos, o con conversaciones con padres de familia sobre necesidades personales de ellos, les permitirá sentirse integrados y fortalecidos en relación a su sentido de pertenencia.

Categoría 2. *Principales retos en el trabajo*

En esta categoría los participantes expresaron algunos retos que ellos perciben como los principales que debieran lograrse. Entre ellos destacan la capacitación para realizar tareas de administración y de organización en el trabajo escolar.

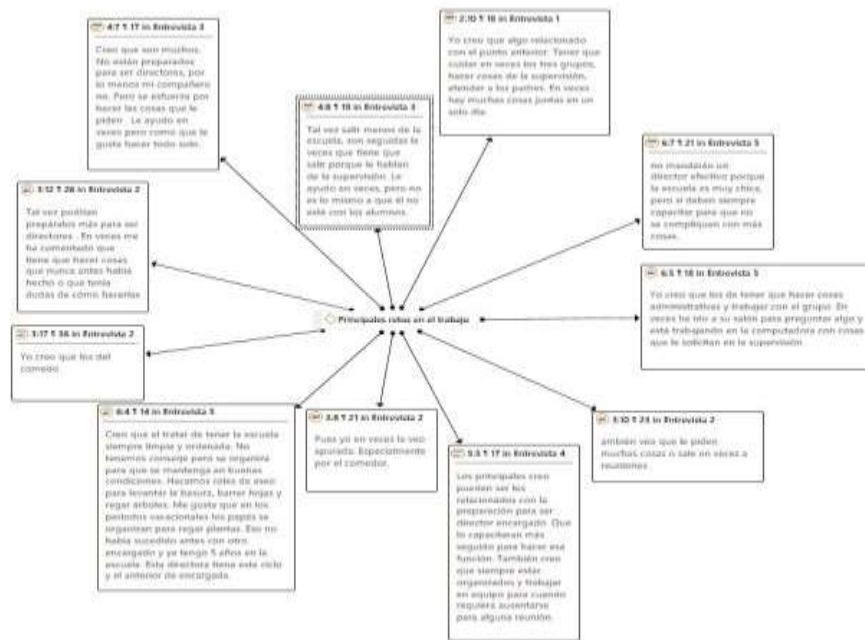


Figura 2. Principales retos en el trabajo.
Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría los entrevistados 1 y 2, mencionan que el director encargado se ausenta con frecuencia para atender asuntos administrativos. El entrevistado 3, habla de la falta de capacitación para realizar la función y que espera que eso cambie por el bien del centro escolar. El 4 y 5 explican la importancia de estar todos organizados para que la escuela funcione en orden y que permanezca limpia a pesar de no contar con un conserje. Los 5 participantes aclaran que a pesar de que los retos que conlleva ser escuelas sin director efectivo, conserje y secretaria, entre todos se organizan y se comprometen a hacer lo que les toca y un poco más.

En esa dinámica de hacer las actividades sin que exista un documento oficial que indique quiénes serán los que se encarguen del orden o limpieza de la casa, se repite con frecuencia logrando lo que Berger y Luckman (1968) llaman *institucionalización*. En donde cada miembro del centro escolar realiza una función o rol y permite que todo funcione de una manera ordenada. A pesar de que el director encargado no tenga la capacitación para fungir esa función, la habitualidad de todos actores hace que la escuela siga su rumbo. De esta manera cada uno cumple con un rol, que no está documentado, pero adquiere un valor para lograr la institucionalización del comportamiento.

Conclusiones

1. Los docentes expresaron que su director encargado tiene una comunicación constante, respetuosa y armónica con los padres de familia.
2. Los docentes dentro de la dinámica de la cotidianidad, observan que los retos a los que se enfrenta el director encargado están relacionados con su falta de preparación para ejercer la función directiva.
3. Los docentes ven al director encargado como alguien capaz de organizar el centro escolar tomando como aspecto a su favor, la buena comunicación con padres, alumnos y maestros.
4. Los docentes reconocen que el director encargado no recibe la capacitación adecuada para sus funciones administrativas, sin embargo, lo visualizan como alguien que es capaz de organizar los centros escolares, a través de la institucionalización de su conducta.

Bibliografía

- Berger y Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu Buenos Aires, Argentina.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). México: Autor.
- Del Real, A. S., & Cantillo, E. C. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos (México)*, 31(2), 69-96.
- Flick U. (2007) *Introducción a la investigación Educativa*. Editorial Morata. Madrid, España.
- Gadamer, H. (1993) *Verdad y método*. trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Sígueme, Salamanca. Recuperado de <http://files.bereniceblanco1.webnode.es/200000089-633d56437f/-Gadamer- Hans-Georg-Verdad-y-Metodo-I.pdf>
- Heller, Agnes (1967) *Sociología de la vida cotidiana. Socialismo y Libertad*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa. (2015). Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México. D.F., México: Autor.
- Águila G, y Schmelkes S. (2019). *La educación multigrado en México*. Ciudad de México: Autor.

Latorre, A. (2005). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.Barcelona, España.

Miranda, J. y Valdez, F. (2011). *Entre la verificación y la construcción. Nueve experiencias de investigación educativa*.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Editorial CLACSO. Buenos Aires.

SEP. (2010). *Las telesecundarias en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: Autor.

Teixidó, J. (1999), *La comunicación en los centros escolares*. Girona; Universitat Oberta de Catalunya.

Anexos

Tabla 1

Telesecundarias en Sonora

Tipo	Cantidad
Unitarias	112
Bidocente	51
Tridocente	65
Tetradocente	8
Organización completa	50
Total	286

FUENTE: Elaboración propia, con información proporcionada en la Secretaría de Educación Pública

Tabla 2

Organización de la Zona 920 de Educación Telesecundaria

Telesecundaria (T.S)	Ubicación	Tipo de Organización
T.S. 073	Ejido La Peaña	Unitaria
T.S. 159	Campo agrícola La Yuta	Tridocente
T.S. 185	Ejido San Luis	Bidocente
T.S. 218	Poblado Miguel Alemán	Organización completa
T.S. 226	Ejido Carrillo Marcor	Organización completa
T.S. 260	Punta chueca	Tridocente
T.S. 284	Campo agrícola Puerto Arturo	Unitaria
T.S. 303	Ejido Manuel Ávila Camacho	Bidocente
T.S. 306	Desemboque de los Seris	Unitaria
T.S. 341	Campo pesquero El Choyudo	Bidocente
T.S. 346	Ejido Mineros de Pilares	Bidocente
T.S. 364	Ejido Plan de Ayala	Organización completa

FUENTE: Elaboración propia, con información proporcionada en la Secretaría de Educación y Cultura.