



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

*El trabajo colegiado docente. Un estudio de caso
realizado en una Escuela Normal.*

TESIS

para obtener el grado Académico de:
Maestra en Pedagogía

Presenta:

Aranzazú Esteva Romo

Directora de Tesis:

Mtra. Patricia Lilly Ducoing Watty

Cotutoras:

Dra. Patricia Mar Velasco

Mtra. Martha Corenstein Zaslav



México, D.F. 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1 Actores, espacio, prácticas y metodología.....	14
1.1 Una mirada descriptiva.....	14
1.1.1 El <i>Colegio</i>	15
1.1.2 Profesores: formaciones, trayectorias y personalidades.....	16
1.1.3 El escenario: la Sala de la Coordinación del <i>Colegio</i>	19
1.1.4 Prácticas: reuniones y taller autogestivo.....	20
1.2 El acercamiento: cuestiones de método.....	20
1.2.1 Desde la etnografía.....	21
1.2.2 Observar.....	25
1.2.3 Registrar.....	26
1.2.4 Analizar e interpretar los datos.....	28
Capítulo 2 Contexto institucional.....	31
2.1 La formación docente en educación primaria.....	31
2.1.1 Una institución.....	32
2.1.2 La institucionalización: el proceso histórico.....	36
2.1.3 Distintas perspectivas.....	39
2.1.4 Actores institucionales: los “formadores de formadores”.....	44
2.2 El <i>normalismo</i> : un modelo de formación docente.....	47
2.2.1 La Escuela.....	47
2.2.2 El <i>normalismo</i> mexicano hoy.....	52
2.2.3 Plan de estudios 97.....	54
2.3 El trabajo colegiado: un proyecto institucional.....	59
2.3.1 La noción.....	59
2.3.2 Desde un enfoque <i>psicosociológico</i>	61
2.3.3 ¿Un espacio para la práctica reflexiva?.....	65
Capítulo 3 El grupo dentro del marco del trabajo colegiado.....	70
3.1 ¿Sobre qué conversan los profesores?.....	70

3.1.1 ¿Una postura crítica de la enseñanza?.....	71
3.1.2 El “otro”	77
3.1.3 Mirarse a sí mismos: qué hacemos, quiénes somos.....	81
3.2 Los profesores y sus interacciones.....	85
3.2.1 Roles.....	85
3.2.2 Toma de decisiones.....	89
3.2.3 Relaciones afectivas.....	92
3.3 Procesos.....	93
3.3.1 La integración del <i>Colegio</i>	94
3.3.2 Proyectos.....	97
3.3.3 El trabajo colegiado: un espacio para la reflexión y la formación.....	101
Impresiones finales.....	107
Bibliografía.....	111
Anexos.....	118

Introducción

La elección del tema de estudio fue un tanto azarosa, es decir, la hice casi al final del trabajo campo. En un principio mi investigación estaba enfocada al cómo enseñan a enseñar la historia a los maestros de educación primaria, por lo cual, asistí durante más de un ciclo escolar a una escuela normal –que nombraré Escuela-, con la finalidad de observar a los profesores del *Colegio de historia y su enseñanza* –que citaré *Colegio* y en cursivas-. Desde el comienzo decidí centrarme en las reuniones colegiadas, pues me pareció un espacio ideal para obtener información acerca de la problemática que me interesaba. No obstante, cuando releí las notas de campo, me percaté que la cuestión de la dinámica del grupo me resultaba más relevante que la enseñanza de la historia. De esa manera, comencé a interesarme por el tema del trabajo colegiado docente.

El trabajo docente no se reduce a la enseñanza dentro del aula, implica también tiempo para planear, organizar o actualizarse, así como para atender asuntos administrativos, académicos y sindicales¹. Además, está regido por políticas educativas expresadas en los planes de estudio, los programas, los materiales didácticos, los contenidos, las condiciones laborales y las normas; se caracteriza por desarrollarse dentro de una red de interacciones entre sujetos, esto es, maestro-alumnos, maestro-maestros, maestro-directivos, maestro-padres de familia. En teoría, existen diversas definiciones, las cuales dependen de la visión de educación desde la que se parta, pero, en la vida cotidiana escolar, el docente goza de cierta autonomía y libertad para realizar sus labores que, en la mayoría de las veces, las lleva a cabo individualmente. De esa forma, en la realidad, su práctica es contextual, híbrida y particular, depende de las historias de vida, las formaciones y las trayectorias profesionales de cada sujeto. Dentro de las problemáticas del *ser docente*, la formación continua y la llamada “soledad” son dos aspectos que han sido abordados por las autoridades y los investigadores de la educación, quienes entre diversas posibilidades han promovido la realización de dinámicas colectivas.²

¹ Elsie Rockwell y Ruth Mercado, *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*, México, CINVESTAV-DIE, 1989.

² Andy Hargreaves, *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata, 1998, p. 212.

Actualmente, el trabajo entre profesores es parte de las políticas de gestión institucional. En el caso específico de las escuelas normales, con la instauración del Plan 97, aún vigente, se estableció la organización de los profesores en colegios, con el objetivo de crear mecanismos para el intercambio de conocimientos y experiencias, que les permitiera mejorar su desempeño y, en consecuencia, el de los estudiantes ³. Cinco años más tarde, es decir, en el 2002, el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), impulsado por las autoridades educativas, reforzó el desarrollo de dichos colegios a fin de involucrar a los profesores en la toma de decisiones académicas.⁴ No obstante, entre lo establecido normativamente y lo que sucede en la práctica, existen diferencias. En dos estudios de seguimiento a la implementación del Plan 97, se menciona que se han desarrollado distintas formas de trabajo colegiado.⁵ En la Evaluación externa del PROMIN publicada en el 2005, también se rescatan aspectos sobre la práctica de la colegiabilidad, que me permiten considerar la diversidad con que se lleva a cabo, dependiendo de los contextos y de los actores.⁶

Entonces, diagnósticos generales no arrojan datos suficientes, si se quiere conocer el trabajo colegiado docente es necesario acercarse a la cotidianidad y, observar cómo los maestros se están apropiando de un proyecto de origen institucional, para ello, se requieren de estudios de caso. Así, mi pregunta generadora es ¿cómo los profesores del *Colegio* llevan a cabo su labor colectiva?, y a partir de ella, establezco otras interrogantes: ¿qué implicaciones tiene la colegiabilidad?, ¿qué características?, ¿qué impactos?, ¿qué significados? Mi objetivo principal es analizar e interpretar la dinámica del *Colegio* para contrastar lo establecido con la realidad, comprender el fenómeno grupal y, especialmente, rescatar la experiencia particular de estos profesores.

³ SEP, *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, México, SEP, 1997, p. 49-50.

⁴ SEP, *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*, México, SEP, 2002. En línea: www.normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm

⁵ Ruth Mercado, *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre*, México, SEP, 2000, 123-133. José Delfino Teutli Colorado, *Seguimiento y Evaluación de la Aplicación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen)*, Xalapa, Ediciones Normal Veracruzana, 2002, 131-140.

⁶ Miguel Angel Casillas Alvarado y Romualdo López Zárate (coords), *Evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) 2005*, 2 serie de investigación, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Xalapa, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, 2007, p. 125-130.

En línea: www.uv.mx/bdie/Promin/Evaluacion_PROMIN.pdf

Estado de la cuestión

Respecto a la práctica del trabajo colegiado docente encontré poca información; los estudios localizados que abordan el tema son documentos oficiales, artículos o capítulos de libro. Desde una perspectiva teórica, la referencia mas importante que obtuve fue un capítulo escrito por Andy Hargreaves, en donde desarrolla el concepto de *colegiabilidad*, sus aspectos negativos y positivos, haciendo referencia a estudios elaborados en escuelas en EU⁷:

Se afirma que la colaboración y la colegiabilidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrática y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos⁸.

La idea de grupos de trabajo docente como espacios de reflexión y formación también la desarrollan, en teoría y en la práctica, el francés Gilles Ferry y la argentina Marta Souto⁹, de quienes retomé aspectos para analizar el fenómeno del *Colegio*.

El *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria* (1997) y la *Propuesta para el desarrollo del trabajo en las Escuela Normales* (1998), me permitieron conocer el discurso institucional acerca del por qué y para qué de la organización colegial normalista. En contraste, los ya mencionados estudios de seguimiento a la implementación del Plan 97 realizados por Ruth Mercado y por Teutli Colorado respectivamente, y la evaluación del PROMIN llevada a cabo por Miguel Angel Casillas y Romualdo López, me dejaron ver de manera muy general que, el desarrollo del trabajo colegiado normalista depende de los contextos escolares y de los intereses de los propios profesores. Como parte de la búsqueda, ubiqué tres artículos sobre el tema; el de Rosalinda Piedra Valdez *La colegiabilidad institucional como vía hacia la identidad profesional*¹⁰, el de Nidia María García de la Cadena *El trabajo colegiado como espacio*

⁷ Andy Hargreaves, *o.c.*, pp. 210-234

⁸ *Ibidem*, p. 210

⁹ Gilles Ferry, *Pedagogía de la formación*, Formación de formadores serie documentos, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997. Marta Souto, “Grupos de formación”, En Marta Souto (coord.), *Grupos y dispositivos de formación*, Formación de formadores serie documentos, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

¹⁰ Rosalinda Piedra Valdez, “La colegiabilidad institucional como vía hacia la identidad profesional”, En *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y bienestar Social*, número 17, año 7, Octubre-diciembre 2000, pp.70-72

de formación¹¹, y el de María Eugenia Espinoza Carbajal *El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio*¹². Además, en Internet encontré estudios sobre casos específicos como el de Josefina de Jesús Domínguez *El trabajo colegiado como propuesta para la formación permanente de los docentes en la ENEP Acatlán*¹³, y el de Laurencia Barraza Barraza y Arturo Guzmán Arredondo *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango*.¹⁴ Sin embargo, ni los documentos, ni los artículos, no profundizan en el conocimiento de los fenómenos grupales entre docentes; algunos son textos cortos, otros simplemente se quedan en un plano descriptivo.

En contraste, existen diversas investigaciones acerca de lo grupal en el campo de la educación formal, pero, en su mayoría se enfocan a las prácticas en el aula y son propuestas para fomentar el quehacer colectivo principalmente entre estudiantes, sólo en algunas ocasiones se menciona a los profesores, como es la obra del español Conrad Izquierdo que trata las reuniones de estos¹⁵. Me atrevo a decir que el tema de los grupos de trabajo es considerado más, desde un enfoque de metodología y estrategia para la enseñanza y el aprendizaje, que como un fenómeno a estudiar directamente en las realidades escolares.

A pesar de las contadas referencias que encontré, mi búsqueda bibliográfica fue más allá de la colegiabilidad. Con la finalidad de analizar la dinámica del *Colegio*, exploré diversos campos de estudio, principalmente el de la *práctica docente*, el de la *práctica reflexiva docente*, el de la *formación de maestros* y el del *normalismo*. Sobre el primero, hallé una larga lista de investigaciones que me permitieron llegar a la conclusión que, independientemente del enfoque teórico, el trabajo docente es, como ya dije, contextual e híbrido. Dentro de la amplitud del campo, me interesé sobre todo por la cuestión de la reflexión, ya que desde un principio, observé que los profesores del

¹¹ Nidia María, García de la Cadena, “El trabajo colegiado como espacio de formación”, En *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar social*, número 19, año 8, abril-junio 2001, pp.47-50

¹² María Eugenia Espinoza Carbajal, “El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio.” En *Revista de Investigación Educativa*, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, no. 7, Xalapa, julio-diciembre 2008.

¹³ En línea: <http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1391.html>

¹⁴ En línea: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/PRE1178922594.pdf

¹⁵ Conrad Izquierdo, *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*, Barcelona, Paidós, 1996.

Colegio usaban el espacio para expresar y manifestar sus ideas, experiencias e inquietudes acerca de su trabajo cotidiano. La obra de Donald Schön *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*¹⁶ ha sido retomado por los teóricos en educación y considerado ya como un paradigma del ideal del *docente reflexivo*, que si bien Dewey venía gestando desde finales del siglo XIX, es a partir de Schön que toma mayor relevancia en el medio. Los resultados del COMIE sobre los estudios en investigación educativa en México realizados durante la década de los noventa, permiten constatar que el concepto de *práctica reflexiva docente* es utilizado por un buen número de autores¹⁷, de tal manera que, tanto investigadores de la corriente más crítica de la pedagogía -Carr, Kemmis, Stenhouse, Elliot y Giroux¹⁸-, como investigadores y autoridades que se identifican con una concepción de la educación de corte más tecnocrático¹⁹, recurren al concepto. El hecho de que esté de “boca en boca” obliga a tomarlo con precaución.

Considerando el carácter contextual de la práctica docente, para comprender mejor el desarrollo del *Colegio* me acerqué a los estudios realizados sobre formación de maestros y, particularmente, acerca del normalismo mexicano. De nuevo, los reportes del COMIE²⁰ me permitieron ver lo que se ha hecho en nuestro país, pero, particularmente la obra de Liston y Zeichner *Formación de profesorado y condiciones sociales de la escolarización*²¹, y el capítulo de Ángel Pérez Gómez *La función y la formación del*

¹⁶ Donald Schön, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1992.

¹⁷ Patricia Ducoing (coord.), “Sujetos, actores y procesos de formación” En *La investigación educativa en México 1992-2002*, volumen 8, tomo II, México, SEP COMIE CESU, 2003.

Juan Manuela Piña, Alfredo Furlan, Lya Sarduño (coordinadores), “Acciones, actores y prácticas educativas” En *La investigación educativa en México 1992-2002*, volumen 2, México, SEP COMIE CESU, 2003.

¹⁸ Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la educación. Investigación-acción en la formación del profesorado*, traducción J. A. Bravo, Barcelona, Martínez Roca, 1988. Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1999. J.Elliott, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, tercera edición, Madrid, Morata, 2000. Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987. Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990.

¹⁹ Ver el Plan 97 de las escuelas normales. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.

²⁰ Patricia Ducoing (coord.), *o.c.*

²¹ Liston y Zeichner, *Formación de profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.

*profesorado/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*²², me sirvieron para conocer un panorama general de las diferentes perspectivas y planteamientos que se han desarrollado acerca del tema. En México, el modelo normalista aún vigente es, como puede esperarse, objeto de estudio de numerosos artículos y de algunos libros; la *Historia de una profesión* de Alberto Arnaut²³ me permitió conocer el origen de la Escuela, sin embargo, durante el desarrollo de mi investigación no pude tener en mis manos la obra de Concepción Jiménez sobre la historia de la Escuela Normal, publicada por la serie de tesis del DIE, que seguramente me hubiera proporcionado datos interesantes. En lo que respecta al concepto de normalismo, la definición la construí a partir de las aportaciones de Patricia Medina Melgarejo en *¿Eres normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*²⁴, de las reflexiones de Etelvina Sandoval publicadas en un pequeño texto titulado *Identidad y memoria del normalismo*²⁵, así como de los artículos de opinión acerca de los retos del modelo, que aparecen en la serie de *Cuadernos de discusión* editados por la SEP.

Cuestiones de método

Mi interés por analizar y comprender el fenómeno grupal del *Colegio* surgió a partir del trabajo de campo que realicé en la Escuela, entre agosto del 2007 y diciembre del 2008.²⁶ Independientemente del tema de investigación, desde un principio supe que quería hacer un estudio que me permitiera adentrar en la intimidad y en la cotidianidad escolar, por ello me acerqué a la etnografía. Es un método que, partiendo de ciertos principios, se va construyendo en y desde la práctica, cada investigador debe adaptarse a las circunstancias que le tocan vivir y recurrir a estrategias para lograr profundizar en el estudio de la realidad que le ocupa. En mi caso, antes de pisar el terreno empecé a familiarizarme con sus características, implicaciones y principios, especialmente me sirvió el seminario de la

²² Pérez Gómez, Ángel, “La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 2000.

²³ Alberto Arnaut, *Historia de una profesión*, Biblioteca de Normalistas, México, SEP, 1998.

²⁴ Patricia Medina Melgarejo, *¿Eres normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Plaza y Valdés UPN, 2000.

²⁵ Etelvina Sandoval, “Identidad y memoria del normalismo”, En *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del seminario Análisis sobre Política Educativa Nacional*, tomo II, México, Fundación SNTE, 1993.

²⁶ Ver *Anexo I*

Dra. Martha Corenstein cursado durante el primer semestre de la maestría,²⁷ en el cual tuve la oportunidad de conocer las diferentes definiciones y posturas acerca del método, así como las polémicas que se han generado alrededor del mismo. De igual modo me permitió leer y discutir estudios educativos basados en esta metodología. Incluso me fui “entrenando” para elaborar observaciones y entrevistas. Entonces, leí autores que marcaron mi formación como Clifford Geertz, Peter Woods, María Bertely, Rockwell, Taylor y Bodgan, entre otros. En este aspecto me parece importante mencionar que, tarde llegaron a mis manos dos libros que podrían haberme aportado más conocimientos, hablo de *Etnografía. Métodos de investigación* de Marty Hammersley y Paul Atkinson, así como del más reciente trabajo de Elsie Rockwell *La experiencia etnográfica*.

Estos conocimientos previos no impidieron que el desarrollo de mi trabajo de campo estuviera lleno de dificultades; confusiones e inseguridades marcaron algunas de mis decisiones y de mis actos, así, no pude videograbar o grabar las sesiones, ni logré realizar entrevistas individuales, por lo que, mi acercamiento con los actores y sus prácticas se basó en la observación y registros hechos a mano en el momento en que sucedían. Sin embargo, también rescato aspectos positivos; considero que mi investigación se caracterizó por la apertura y aceptación de los profesores, por una constante reflexión de mi propio *yo-investigadora*, que me permitió tomar conciencia de lo que estaba haciendo y dimensionar los datos que construí, así como por la elección de los elementos teóricos a partir de la naturaleza y las características del objeto de estudio.

Enfoque teórico

Para interpretar el fenómeno grupal del *Colegio* recurrí a tres campos teóricos, esto es, al análisis institucional sociológico, a la psicología de grupos desde un enfoque psicosocial y a una pedagogía de corte crítico. En ningún momento me “casé” con algún autor, sobre la marcha fui retomando conceptos, nociones, posturas, ideas e interpretaciones que me ayudaron a entender y darle un sentido a los datos obtenidos y construidos. Al hacer uso del análisis institucional, mi objetivo era contextualizar al *Colegio*, pues no es posible comprender lo grupal sin considerar lo institucional.²⁸ Retomé el concepto de institución,

²⁷ Febrero 2007-Junio 2008.

²⁸ Georges Lapassade, *o.c.*, p.15

la institucionalización como proceso, lo instituido como la norma establecida y lo instituyente como su negación, protesta o adaptación hecha por los individuos en la cotidianidad. Georges Lapassade, Lidia Fernández y Berger y Luckmann²⁹ fueron los autores clave.

A partir de una perspectiva general de la psicología de los grupos, establecí el concepto de grupo, caractericé al *Colegio* y consideré aspectos de análisis para la dinámica grupal como los roles, las interacciones, la comunicación, el conflicto, la toma de decisiones, los procesos. En un principio autores clásicos como Anzieu, Maisonneuve, Lourau y el mismo Lapassade³⁰ me acercaron a la historia del campo de estudio de los microgrupos, que surgió en las primeras décadas del siglo XX con las aportaciones Kurt Lewin . Al final, tres obras españolas de carácter más general me ayudaron a comprender la complejidad de esta disciplina, que se ha ido construyendo con las aportaciones de diversos autores, enfoques, corrientes y metodologías.³¹ Pero, fueron Gilles Ferry y Marta Souto quienes marcaron mi percepción de lo que es un grupo.³²

La nombrada *pedagogía crítica* es una corriente que surge y se desarrolla en la década de los ochenta, principalmente en el mundo anglosajón, que se inspira especialmente en la obra del brasileño Paulo Freire y en la Escuela de Frankfurt. Reúne a diferentes autores: Carr y Kemmis, Liston y Zeichner, Henry Giroux, Apple y McLaren³³,

²⁹ Georges Lapassade, *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, España, Gedisa, 1985. Lidia Fernández, *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires, Paidós, 1998. Berger y Luckmann, *La construcción de la realidad social*, Primera edición en castellano 1968, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

³⁰ Didier Anzieu y Jacques-Yves Martin, *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz, 1971. Jean Maisonneuve, *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Ediciones Nueva visión, 1980. René Lourau, *El análisis institucional*, Segunda reimpresión de la primera edición en castellano 1975, Buenos Aires, Amorrortu, 1991. René Lourau y Georges Lapassade, *Claves de la sociología*, Tercera edición, Barcelona, Laia. (En el libro está escribo Loureau, pero en realidad el nombre es Lourau), 1981.

³¹ González Fernández, Rafael, *Psicología de los pequeños grupos. Comunicación, procesos de influencia y aprendizaje del trabajo en equipo*, Madrid, Editorial Universitas, 2005. González, Pilar, *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*, Madrid, Síntesis, 1999. Sánchez, José, *Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones*, Madrid, McGraw Hill Interamericana, 2002.

³² Marta Souto, o.c. Gilles Ferry, o.c.

³³ Henry Giroux, o.c., Carr y Kemmis, o.c., Liston y Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993. Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1994. Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 2003. Michael Apple, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989. McLaren Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos en la educación*, cuarta edición, México, Siglo XXI, 2003.

entre otros, quienes desde distintas posturas y miradas han elaborado un discurso radical sobre la educación. A pesar de la diversidad, coinciden en relacionar la educación con la política, es decir, que el currículo y las prácticas que rigen los centros escolares, responden a la ideología y a los intereses de los que están en el poder³⁴. De esta corriente, retomé la perspectiva de formación docente y la noción de práctica reflexiva.

Entonces, a partir de los diferentes autores construí las tres categorías que utilicé para analizar e interpretar el objeto de estudio. *Institución* como una abstracción que define el orden social, en la cual se entrecruzan referentes sociohistóricos, culturales, políticos y económicos, y se expresa en las normas, rituales, tradiciones y prácticas de las organizaciones. *Grupo* como un todo en el que interactúan individuos con un objetivo preciso. *Práctica reflexiva docente* como el acto de mirarse y analizar la labor que se realiza, tomando con ello conciencia de la complejidad que implica enseñar; es reflejarse a uno mismo como docente, pero también observar a “otro” y la relación que se establece entre los dos dentro de un contexto específico, con la finalidad de mejorar la misma práctica docente.

Justificación

Acercarse al micromundo donde conviven siete profesores puede contribuir al conocimiento de las cotidianidades escolares. Considero que la investigación educativa debe abordar las problemáticas desde lo macro, como son las políticas educativas, los contextos socioculturales, los procesos históricos o el currículo, pero, también se requieren de investigaciones hechas al interior de las escuelas, para observar lo que ahí está sucediendo. Particularmente, este trabajo puede aportar elementos al estudio de las interacciones entre profesores, que poco se han estudiado, así como a las prácticas que tienen lugar fuera del aula. Pero, sobre todo, creo que lo más relevante es el rescate de la experiencia de estos normalistas, justo ahora en que el futuro del normalismo es incierto.

³⁴ Adriana, Aubert et al, *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Graó, 2004. Carlos Alberto, Torres, *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, México, Siglo XXI, 2004.

Anuncio del plan

El primer capítulo lo dedicó a la descripción de los actores, del espacio y de las prácticas que fueron objeto de estudio. En la segunda parte me centro en el contexto institucional, esto es, en la formación docente, el modelo normalista y específicamente en la Escuela, para cerrar con la presentación de los elementos teóricos que me permitieron analizar e interpretar al grupo del *Colegio*. Finalmente, en el tercer capítulo presento la dinámica grupal a partir de las voces de los propios profesores, que fueron registradas a lo largo del trabajo de observación y de convivencia.

1. Actores, espacio, prácticas y metodología

El presente estudio se basa en las voces y en las prácticas de los siete profesores que integran el grupo del *Colegio*, por lo que, me parece pertinente y necesario iniciar con la descripción del espacio donde trabajan, de sus personalidades, formaciones y trayectorias laborales, así como de su trabajo colectivo. Cabe resaltar la imposibilidad de elaborar una descripción “objetiva”, ya que, la presentación de los individuos, los lugares y las acciones esta elaborada a partir de mi percepción, así, este trabajo es la muestra de *una parte de una realidad construida desde mi persona*. Entonces creo indispensable exponer también las reflexiones y los fundamentos teóricos que me permitieron preparar la entrada al terreno, que marcaron mi desenvolvimiento y que me brindaron los elementos para analizar e interpretar los datos obtenidos. Por ello, dedico todo un apartado al proceso metodológico a través del cual realicé la investigación. Al hacer explícito el andamiaje me *meto en el texto*.³⁵ Primero, presento a los profesores con los que realicé la investigación, la Sala donde semanalmente se reúnen, la Escuela y esbozo las prácticas sobre las que centré el análisis. Después, expongo algunos de los principios y argumentos del método etnográfico que sirvieron para acercarme al fenómeno grupal.

1.1 Una mirada descriptiva

En la concepción que he construido acerca de lo que es, significa e implica una investigación de corte etnográfico, me parece relevante la descripción detallada del lugar y de los actores de la investigación. Por ello, quiero darles el lugar principal a la Escuela y a los siete profesores. No obstante, la siguiente presentación no es lo suficientemente detallista, no como yo hubiera querido, pues al hacerlo caía en la repetición de elementos que forman parte del proceso de análisis e interpretación presentados en los otros dos capítulos. Entonces, creo conveniente advertir que este primer apartado es la primera capa, la más general.

³⁵ Clifford Geertz, “Estar allí. La antropología y la escena de la escritura”, En *El antropólogo como autor*, reimpresión de la primera edición, traducción de Alberto Caín, Barcelona, 1997, p.11-34.

1.1.1 El Colegio

La historia del *Colegio* inicia en 1997, con el implantación del actual plan de estudios de las escuelas normales, en cuyos lineamientos se estipula la creación de grupos colegiados de profesores por asignaturas³⁶. En un principio, el subsecretario académico de la Escuela, de aquella época, fue quien conformó al grupo, tomando en cuenta que el perfil de cada uno de los integrantes estuviera relacionado con el campo de la enseñanza de la historia. Aunque también “se dice” que, tradicionalmente los puestos se otorgaban por amiguismo o relaciones sindicales³⁷, fue hasta el 2002, que se comenzaron a realizar los exámenes de oposición como parte del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN). Entonces, a lo largo de los doce años de existencia del *Colegio*, diferentes colegas han participado³⁸. Las razones por las cuales algunos profesores ya no están son diversas; hubo tres jubilaciones, dos fallecimientos y otros decidieron salirse. De esa manera, en el momento de elaborar mi trabajo de campo, el *Colegio* estaba integrado por siete profesores que impartían la materia de *Historia y su enseñanza*.

Los profesores del Colegio

Profesor(a)	Formación inicial	Plan de estudios de su formación	Formación profesional posterior	Años de experiencia Laboral	Ingreso al Colegio	Condición de trabajo	No. De grupos a cargo
Profesor M1	Normal	Plan 1945	ENAH, Normal Superior, UNAM	46	1998	Tiempo completo Coordinador	1
Profesora M2	Normal	Plan 1960	UNAM	40	1998	Tiempo completo	2
Profesor M3	Normal	Plan 1975	UPN	24	2002	Tiempo completo	3
Profesora M4	Normal	Plan 1975	ENAH, UNAM	25	2005	Por horas	3
Profesor M5	Normal Superior	Generación '94		16	2005	Por horas	2
Profesor M6	Universidad	UAM	Normal Superior, UNAM	22	2005	Por horas	2
Profesor M7	Universidad	UAM	Instituto Superior del Estado de México	19	2006	Tiempo completo	2

³⁶ SEP, *Plan de estudios...*, o.c., p.49-50 También se establece la realización de reuniones intercolegiadas entre aquellos que imparten en el mismo semestre.

³⁷ Entrevista 021208

³⁸ Cabe aclarar que cuando inicié el trabajo de campo el *Colegio* tenía a penas diez años de haber sido creado.

Es posible constatar que el grupo observado es relativamente reciente, pues en el 2007, los profesores tenían apenas un año de estar juntos en esta labor colectiva. M1 y M2 son los únicos integrantes que entraron al grupo desde el inicio. M1 es el coordinador del grupo, cuando comencé las observaciones, llevaba seis años intercalados ocupando el cargo. M3, M4, M5, M6 y M7 ingresaron por convocatoria. Según ellos³⁹, antes de pertenecer al *Colegio* no se conocían, sus relaciones se han ido construyendo a partir del trabajo colegiado cotidiano.

De los siete, M7 es el único que no tiene formación normalista, es licenciado en sociología por la UAM; sin embargo, cinco han realizado, en algún momento, estudios en establecimientos universitarios, M1 y M4 asistieron a la ENAH, M2 hizo una licenciatura en la UNAM, M3 en la UPN, y M6 después de pasar por la UAM, estudió en la Normal Superior.

Generacionalmente es visible una división entre M1, M2 y el resto, lo cual se refleja también en los tiempos de experiencia. Asimismo en lo que respecta al género existe un desequilibrio, dos mujeres y cinco hombres. En cuanto a las condiciones de trabajo, tres profesores no han obtenido aún el tiempo completo, lo que les implica cubrir horas frente a grupo fuera la Escuela. Por semestre existen quince grupos de estudiantes, los profesores enseñan en promedio en dos, solamente M1 tiene uno por ser el coordinador.

1.1.2 Profesores: formaciones, trayectorias y personalidades

M1 es el coordinador y uno de sus fundadores.⁴⁰ Cuando él realizó sus estudios en la Escuela, ésta pertenecía al nivel medio superior, los estudiantes vestían uniformes y estaban separados por sexo, es decir, era la década del cincuenta. A lo largo de su vida ha cursado programas en otras organizaciones. Me pareció interesante el curso que siguió en Formación de coordinadores para grupos operativos en el Círculo Psicoanalítico de México. Realizó también una especialización en docencia superior en el CISE.⁴¹

³⁹ Entrevista 021208

⁴⁰ Dentro del marco de esta investigación él se convirtió, sin previa planeación, en el informante clave.

⁴¹ Lo que hoy es el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación IISUE perteneciente a la UNAM.

Asimismo ha tomado diplomados sobre el campo de la historia.⁴² Tiene una larga trayectoria laboral de cuarenta y seis años. Durante más de diez años fue maestro en primarias públicas y privadas. En la Escuela tiene un largo camino recorrido como profesor, coordinador e investigador.⁴³ Como coordinador falta poco a las reuniones, abre las sesiones, anuncia los puntos a tratar y se preocupa por el equipo. Es un hombre que le apasiona la literatura y el pasado histórico. Expresa un compromiso e interés por la Escuela, así uno de sus trabajos preferidos es rescatar la memoria normalista. Propone y dirige varios de los proyectos del colectivo. Es respetado abiertamente por los compañeros. Lo caracteriza su sentido del humor; le encanta contar chistes, hacer bromas y compartir anécdotas.

M2 es también una de las fundadoras. En algún período fue coordinadora, actualmente se encarga del proyecto de taller autogestivo. Al igual que M1, estudió en la Escuela en la época en que pertenecía al nivel medio superior, por lo que, al terminar realizó la carrera de Sociología en la UNAM. Antes de trabajar en la Escuela fue maestra de primaria. Como el resto de los integrantes ha cursado varios diplomados sobre historia. Tiene un lugar importante dentro del grupo, al igual que el coordinador, ella está allí, es decir, asiste, es participativa y se preocupa por el proceso grupal. Se muestra motivada por seguir aprendiendo, principalmente, le interesan las cuestiones teóricas ya que siente que aún le faltan bases. Es alegre, también le gustan los chistes y las bromas.

M3 es considerado como la “conciencia del grupo”. Después de cursar la Escuela en la década de los setenta, realizó estudios en la UPN. Fue durante varios años maestro de primaria, posteriormente ingresó como docente a la Escuela. Sé poco sobre su formación y su trayectoria profesional, pero, se compensa con el conocimiento que llegué a obtener sobre su vida, sus intereses y sus ideas a través de las intervenciones que realizó durante las sesiones grupales. Expresa una postura crítica de la educación, así sus participaciones van orientadas a proponer proyectos o actividades que mejoren el desarrollo del grupo y, sobre todo, la formación de los normalistas. En varias ocasiones expresó su preocupación y angustia por la situación de estudiantes, pues a su parecer no logran aprehender aspectos teóricos y metodológicos de la pedagogía que les pueden

⁴² Conversación 130508

⁴³ En noviembre del 2007 los profesores del *Colegio* y las autoridades de la institución organizaron un evento en honor de su larga trayectoria normalista.

ayudar en sus futuras prácticas. En ciertos momentos manifestó actitudes de solidaridad con sus colegas. Además de las cuestiones académicas le gusta la música, es seguidor de los Beatles, y le apasiona la poesía. Comparte el humor de M1 y M2.

M4 estudió en la Escuela y después cursó la carrera de historia en la ENAH, para más tarde realizar estudios de posgrado en la UNAM. Hasta hace poco daba clases en La Salle y ahora imparte curso en el CCH Sur. Ha asistido a una serie de diplomados relacionados con la docencia y con el conocimiento histórico. En su manera de vestir y de actuar se refleja un grado de formalidad, es disciplinada, ordenada y organizada. Es la única que termina el programa al final de semestre.

M5 es de la nueva generación de los profesores del grupo. Su madre es normalista, por lo que, desde chico está familiarizado con la institución. Me comentó que muy joven se interesó por la docencia, por ello, realizó un bachillerato enfocado a la pedagogía para después ingresar a la Escuela Normal Superior, lo cual no es común, sin embargo, él tuvo la oportunidad. Su primera experiencia laboral fue en alfabetización en el INEA, más tarde se dedicó a dar clases en primaria y secundaria públicas y privadas. Trabajó en la SEP dentro del área de Evaluación. Finalmente entró a la Escuela hace cuatro años. Ha asistido a dos diplomados sobre historia, así como a un par de cursos de actualización. De la misma manera que M4, él tiene un aspecto formal, se viste de corbata y traje. Es un poco reservado, sobre todo, en relación a otros profesores, sin embargo, participa y expresa su interés por los proyectos del *Colegio* y por sus alumnos y, se une a las bromas. Noté que le gusta acercarse a M1 para compartir dudas y descubrimientos personales acerca de temas historia y de cultura general.

La formación y trayectoria en el campo de la docencia de M6 es un poco diferente del resto, ya que él originalmente hizo estudios en hidrobiología, entonces fue ayudante de laboratorio en una escuela secundaria, lo que lo llevo a dedicarse a la enseñanza. Después cursó la carrera de historia en la UAM, al terminar ingresó a la Escuela Normal Superior. Su trayectoria frente a grupos de secundaria es larga. Ha tomado diplomados y cursos. Por razones laborales, M6 asistía poco a las reuniones del grupo y, cuando lo hacía hablaba poco. Al parecer es inseguro, pero, además su relación con los profesores del grupo no es muy buena, tienen algunas diferencias explícitas, tanto en el plano profesional como en el personal.

Finalmente está M7, quien realizó una licenciatura en sociología en la UAM y está por redactar la tesis de maestría que estudió en el Instituto Superior del Estado de México en Ciencias de la Educación. Tiene experiencia docente, llegó al *Colegio* con una plaza de otra escuela normal. Asiste irregularmente, pero en sus intervenciones se percibe interés por trabajar para mejorar la enseñanza en la institución. Sus comentarios son críticos, pues continuamente cuestiona que la formación normalista sea pragmática, ya que considera que la teoría también juega un rol importante.

1.1.3 El escenario: la Sala de la Coordinación del *Colegio*

Para llegar a la Sala de la Coordinación del *Colegio* se debe atravesar la Escuela. El terreno es grande y de forma irregular, la puerta principal se ubica en la parte más estrecha. En su arquitectura se refleja la historia de la institución, su ideología e incluso es posible apreciar simbólicamente el momento actual en el que se encuentra el normalismo.⁴⁴ La Sala está en un segundo piso, es una habitación cuadrada, iluminada a pesar de que la ventada da a una biblioteca. Del lado derecho de la puerta se ubica el escritorio de la secretaria encargada de auxiliar el trabajo administrativo de los profesores. Detrás de éste hay un par de archiveros. En medio una mesa rectangular que sirve de trabajo a los maestros. Al fondo está un librero con materiales sobre el curso que imparten. En el mismo muro de los archiveros, del lado izquierdo se encuentra un pizarrón en el cual se dejan recados. A la derecha de la puerta está una pared sobre la cual se colocan carteles de diferente índole, ya sea sobre conferencias o cursos de interés, avisos o el calendario escolar. Es un espacio en el que, durante ciertas horas de la mañana, puede haber mucho movimiento; profesores que vienen a firmar la lista de asistencia y que a veces se instalan para trabajar, profesores de otros colegios que están de visita, alumnos que se acercan a buscarlos por cuestiones académicas. Particularmente los días de reunión están todos o casi todos. Es un punto de encuentro. Se conversa, se discute, se rumora, se comparte, se ríe.

⁴⁴ Me gustaría hacer una descripción detallada del lugar, una especie de recorrido narrado, pero, a fin guardar el anonimato no lo hago.

1.1.4 Prácticas: reuniones y taller autogestivo

Las prácticas colegiadas se construyen a partir de las reuniones semanales, el taller autogestivo y la organización de eventos semestrales como la Presentación del *Colegio* al inicio del curso, el proyecto del Museo de Sitio y un Foro estudiantil. Las reuniones son la actividad más importante y constante. Durante los tres semestres que asistí, se realizaban los lunes a medio día, después de que los profesores ya habían impartido clases. En general duraban dos horas, no había una agenda rígida y preestablecida. Normalmente los profesores tomaban su tiempo para iniciar, cuando lo hacían M1 anunciaba brevemente los temas que se tocarían dando libertad a que alguien propusiera otro punto relevante o pertinente. En ciertas ocasiones, M5 escribía en un cuaderno la relación de lo que se decía. Las temáticas eran diversas, aunque las experiencias en las aulas, los comentarios sobre los eventos organizados, las planeaciones de las jornadas de prácticas de los alumnos en las escuelas primarias y la regularización de los reprobados eran las que más se repetían. En algún momento se abordaban aspectos de índole personal o cuestiones de cultura general como música, cine, literatura o política. Las anécdotas y los chistes siempre tuvieron lugar. A lo largo de las sesiones los profesores eran interrumpidos por alumnos, colegas o asuntos administrativos. No siempre estaban todos presentes, pues debían cumplir con otras obligaciones. En contraste con la regularidad de las reuniones, el taller autogestivo no se realizaba cada semana como se planeaba a principio del semestre, así, durante mis observaciones, no se cumplió con el cronograma establecido. Las sesiones se enfocaban al análisis de lecturas elegidas y a la discusión con maestros invitados acerca de la didáctica y el enfoque de la enseñanza de la historia en la primaria. Las demás actividades se organizaban durante las reuniones o en sesiones extras, pero generalmente se dividían las labores, por lo que cada uno se llevaba comisiones a realizar en privado.

1.2 El acercamiento: cuestiones de método

Parto de la concepción de que los procesos educativos son complejos, contextuales, situacionales, particulares e híbridos y, están en constante construcción; sus actores son seres humanos con historias de vida y experiencias personales. Para poder acercarse, conocer y, por lo tanto, comprender los fenómenos educativos se requiere de métodos de

investigación que respeten y rescaten su naturaleza, así, es a partir de ellos que se deben “determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa.”⁴⁵ Paralelamente, la elección de la metodología va ligada a los intereses del propio investigador, los cuales, en muchos de los casos, no se reconocen ni se expresan, y se dejan en el rincón del inconciente. Yo quería abordar la problemática de investigación *en y desde* el escenario real, estar en contacto directo con los actores, observar lo *micro* y lo *cotidiano*. Siguiendo estas dos lógicas, desde un principio me incliné por la etnografía educativa, razón por la cual, antes de iniciar el trabajo de campo hice algunas lecturas sobre el tema, especialmente tres autores marcaron mi entrada, el antropólogo Geertz, los etnógrafos educativos Peter Woods y María Bertely.⁴⁶ No obstante, ello no evitó que durante mi trabajo de campo me encontrara con sorpresas, dudas, cuestionamientos y confusiones. A continuación rescato los principios metodológicos que construí a partir de las experiencias y postulados de otros autores y, de lo aprendido en el terreno. Comienzo con una presentación general de lo que se entiende por etnografía. Luego expongo los tres momentos que marcaron mi proceso de investigación, no de manera lineal, sino cíclica e incluso me atrevo a decir un tanto caótica y sobrepuesta. Primero observar. Después registrar. Finalmente analizar e interpretar los datos.

1.2.1 Desde la etnografía

La etnografía es hija de la antropología⁴⁷, como tal, surge del interés del hombre europeo, especialmente académico, por conocer y comprender las formas de vivir, las creencias, los valores, los ritos, esto es, “las culturas” de los “otros” considerados como “exóticos”,

⁴⁵ Angel Pérez Gómez,, “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa.” En Gimeno Sacristán y Angel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, p.116.

⁴⁶ Peter Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en al investigación educativa*, traducción Marcos Aurelio Galmarini, Barcelona, Paidós, 1998. Peter Woods, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, traducción Daniel Menezo, Barcelona, Paidós, 1998. Clifford Geertz, *o.c.* María Bertely Busquets, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2004.

⁴⁷ Se crea a finales del siglo XIX y principios del XX.

en una época en que Europa aún mantenía un sistema de colonización. Así, Malinowski⁴⁸ se trasladó a las islas del mar del Sur y, durante algunos años vivió y convivió con las poblaciones locales. Desde esta perspectiva, la imagen que percibo del etnógrafo es de aquel científico blanco que viaja y se aventura a descubrir lugares y gentes “lejanas”, instalándose un determinado tiempo, con cuaderno y lápiz, dispuesto a observar, escribir y describir los significados que esos “extraños” le dan a sus acciones, de tal manera que, al final de la estancia, el científico deja de considerarlos ajenos y se familiariza con ellos. Luego, regresa a su país de origen y, en la soledad de la biblioteca escribe un estudio de su experiencia para mostrarlo a sus “iguales”, particularmente, a sus colegas, contribuyendo con ello a ampliar el discurso occidental sobre las culturas humanas.

El uso de la etnografía como un método para estudiar al “otro” no occidental y “exótico” se fue transformando. Geertz menciona una crisis que dio pie a nuevos planteamientos. Actualmente, hacer etnografía requiere de fundamentos epistemológicos y teóricos diferentes a aquellos de los primeros años del siglo XX. Dejó de nutrirse exclusivamente de la antropología; aparecieron enfoques y perspectivas de otras ciencias sociales: la sociología, la psicología o la historia.⁴⁹ Del mismo modo, empezó a introducirse en otros campos de investigación como el de la educación, en donde se creó la necesidad de adentrarse en las escuelas y observar las prácticas cotidianas como un medio para comprender mejor las problemáticas. Los primeros estudios de corte etnográfico en educación, aparecieron en la década de los sesenta en Estados Unidos y en Inglaterra, uno de ellos fue *La vida en las aulas* de Jackson,⁵⁰ en cuya introducción el autor relata la manera en cómo de ser un investigador cuantitativo que recurría a encuestas y estadísticas, se interesa por los sujetos, sus acciones y significados y se adentra en la escuela. En México, el interés llegó más tarde, a finales de la década de los

⁴⁸ Bronislaw Malinowski, *Los argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre indígenas de los archipiélagos de Nueva Guinea melanesica*, traducción Antonio J Desmonts, Barcelona, Ediciones Península, 1973.

⁴⁹ Sobre ese tema ver por ejemplo: Carlos Reynoso (compilador), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1998. Este cambio lo relaciono a varios factores. Primero, con la descolonización de los países no occidentales aparece un discurso de reivindicación de sus culturas. Segundo, el surgimiento de una mirada hacia “adentro”; investigadores europeos y estadounidenses comenzaron a realizar estudios etnográficos al interior de sus propias culturas. Tercero, el nuevo paradigma de las ciencias sociales que emergió en los sesenta, el cual reconocía al sujeto y la subjetividad, así como consideraba que el saber está en constante construcción, impulsó la investigación cualitativa.

⁵⁰ P.W. Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1995.

setenta,⁵¹ así en nuestros días, a pesar de las confusiones que imperan sobre lo que es hacer etnografía, los investigadores educativos siguen haciendo uso de ella⁵².

La etnografía ha sido objeto de controversias. ¿Es una técnica o un método? ¿Tiene validez científica? ¿Permite obtener resultados objetivos? ¿Por qué estudiar lo micro? ¿Es posible establecer una relación con lo macro? La considero un Método⁵³ complejo que se va construyendo *sobre, en y desde* la práctica, por ello coincido con Woods:

la etnografía se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirse en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema, aun cuando todo lo que se haga, en realidad, contribuya al refinamiento del instrumento principal de investigación. Así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar⁵⁴.

Sin embargo, dicha construcción requiere de fundamentos. Desde mi perspectiva, en primer lugar, el investigador debe tomar conciencia de su *yo-etnógrafo*,⁵⁵ es decir, tener en cuenta su intencionalidad, sus objetivos, sus intereses, su implicación y sus referentes, a partir de los cuales inicia el proceso de investigación y, cómo estos se van transformando a lo largo del trayecto. En segundo, es necesario considerar el *yo-otro*⁵⁶ evitando los juicios, ya que la finalidad es rescatar y conocer los significados que el sujeto(s) le otorga a sus acciones de forma explícita, para comprender el fenómeno o la realidad que se estudia. Esta consideración implica también el contexto al que pertenece. Finalmente, se debe recurrir a la teoría escrita y, con ello, establecer un diálogo permanente y cíclico entre lo teórico y lo empírico que permita analizar e interpretar los datos obtenidos. La *triangulación*⁵⁷ entre el *yo-etnógrafo*, los significados expresados por los sujetos y la teoría conllevan a lo que Geertz ha definido como *descripción densa*⁵⁸. La etnografía es ver más allá, desarrollar una conciencia de todas las condiciones que se

⁵¹ María Bertely, *o.c.*, p.19

⁵² Rockwell, Elsie, *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

⁵³ Ruth Paradise, “Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?”, En *La etnografía en la educación. Panorama prácticas y problemas*, México, CISE UNAM, 1994.

⁵⁴ Peter Woods, *La escuela por dentro...*, *o.c.*, p.23

⁵⁵ Peter Woods, “Introducción. El yo del etnógrafo”, En *Investigar el arte de la enseñanza...*, *o.c.*, pp.11-28

⁵⁶ Este término lo retomo de Alfred Schütz, *La construcción significativa del mundo social. Una introducción a la sociología comprensiva*, traducción Eduardo J Prieto, Barcelon, Paidós. 1993.

⁵⁷ Este concepto lo retomo de Peter Woods, *Investigar el arte de la enseñanza...*, *o.c.*, pp. 70-97

⁵⁸ Clifford Geertz, *o.c.*, p. 19-40.

entrecruzan en la construcción del trabajo de investigación, es nombrar, sistematizar y dar sentido, de tal manera que se pueda llegar a la comprensión.

Entonces, hacer etnografía implica tomar en cuenta varios aspectos. En principio, un estudio de este corte se realiza en un espacio y en un tiempo, no se puede precisar su duración, pero, es necesario que sea suficiente para que el investigador conviva con los actores, observe sus acciones y elabore entrevistas a profundidad. Todo ello debe registrarse lo más detalladamente posible, para lo cual se requiere desarrollar el oído, la vista y la escritura, así, un etnógrafo es un escritor. En los registros es fundamental esforzarse por separar lo que se ve y escucha de los comentarios personales, pues éstos aportan los datos que más tarde deberán ser codificados, analizados e interpretados con ayuda de la teoría. Es importante que el etnógrafo guarde cierta distancia con los actores, de lo contrario, se corre el riesgo de volverse “nativo”, es decir, la familiarización tiene un límite.⁵⁹ Una labor con estas cualidades requiere que en ciertos momentos el investigador se vea obligado a recurrir a su creatividad e imaginación.

Dentro de la complejidad etnográfica y las controversias de las que es objeto, rescato dos problemáticas. La cuestión de la subjetividad y la relación micro-macro. Como ya he mencionado, es imposible negar la huella subjetiva que marca la investigación. En este punto rescato sobre todo el pensamiento de Alfred Schütz acerca de la interpretación en las ciencias sociales.⁶⁰ Para el autor ésta se juega entre la subjetividad del investigador y la del sujeto investigado, en otras palabras, es una cuestión de intersubjetividad, así *yo te observo, yo percibo tus vivencias pero a partir de mi subjetividad, de mi Ahora y Aquí, de mi propio contexto de significado.*⁶¹ Una vez más, considero que el reconocimiento de los factores que condicionan el proceso, el apego lo más posible a la *triangulación* y el establecimiento de interconexiones, es un medio que ayuda a objetivar una experiencia de esta naturaleza, es decir, a darle el peso y la dimensión necesaria a los resultados interpretados. Por otro lado, la idea de que lo pequeño es una representación de lo grande, por lo cual, su análisis permite elaborar generalizaciones es falso. Geertz al enunciar las características del método menciona que

⁵⁹ *Ibidem*, p. 27

⁶⁰ Alfred Schütz, *o.c.*

⁶¹ *Ibidem*, p.135

es microscópico⁶², pero, con ello quiere decir que lo pequeño es una parte de lo grande; abocarse a un espacio específico en donde actúan sujetos, también específicos, contribuye al conocimiento y a la comprensión de las culturas y sociedades.

1.2.2 Observar

La etnografía se realiza sobre todo a partir de la observación; un etnógrafo es también un observador. Observar es un proceso a través del cual el investigador se acerca a los sujetos y fenómenos de estudio, que se va construyendo a partir de la conjunción de varias condiciones como son sus propias referencias, las del observado(s), el contexto espacial y temporal en el que se realiza, el enfoque epistemológico y teórico. De esa manera se comprende que:

cada observador se ubica en un punto de vista, se sitúa topográficamente, mira desde alguna parte. Y la topografía es también figurativa. Cada observador tiene su punto de vista, su idea de partida. Conocemos bien, por ejemplo, las variaciones de testimonios de un mismo accidente, donde cada testigo está ubicado diferentemente, y consternado diferentemente, entonces revela cosas diferentes.⁶³

Con ello volvemos al tema del reconocimiento. El observador debe considerar no sólo sus objetivos e intenciones, sino también el impacto que puede tener en el observado(s), ya que ello influirá en el desarrollo y los resultados de la investigación. Así, en el caso de las escuelas, no es lo mismo un investigador ajeno al lugar que un inspector de zona o que un maestro de la escuela. No es lo mismo tener como finalidad el estudio de las interacciones entre docente y alumnos dentro del aula, que la evaluación de la implantación de una estrategia pedagógica, o que el aprendizaje de estudiantes normalistas sobre la manera en que un maestro con experiencia da una clase. No causa la misma influencia un joven que un adulto mayor, ni una mujer que un hombre. El observado(s) reaccionará de diferentes formas dependiendo la personalidad y la actitud del observador, esto es, si es amable o tosco, si es sonriente o serio. Los referentes personales y los conocimientos previos determinan la selección de los datos y de los filtros que, inevitablemente, aparecen a lo largo de la observación.

⁶² Clifford Geertz., *o.c.*, p.32

⁶³ *Ibidem*, p.18-19

Por su parte, los referentes del observado(s) también tienen un peso importante. La función que ejerce, la actitud que expresa, su edad y sexo repercuten en las acciones del observador. En este sentido, es necesario tomar en cuenta que el contexto marca al observado(s), es decir, un maestro reacciona de diferente manera en el aula durante la clase que en una reunión con colegas. Así, coincido con la autora francesa cuando afirma que:

No hay de un lado el observador con sus métodos, sus referentes teóricos, sus prejuicios y del otro lado el observado, comprometido y actor no pensante, dos realidades independientes. La observación situación cotidiana y situación científica, por definición no existe fuera de los dos. No hay observador sin observado, no hay observado sin observador.

En el estudio particular de los grupos, específicamente de aquellos que son considerados como naturales, esto es, que no fueron creados con fines de experimentación sino que su formación y desarrollo es independiente de la tarea del investigador, se han creado principios y categorías de análisis que normalmente se consideran antes de iniciar el trabajo de observación, los cuales dependen del enfoque y de los objetivos de la investigación.⁶⁴ En este caso no se crearon categorías de análisis previas, pues como se comentó en la introducción, el objeto de estudio inicial no era la dinámica grupal. Esta situación se ve reflejada en el proceso de interpretación.

1.2.3 Registrar

La manera de llevar a cabo los registros es un aspecto importante en la investigación etnográfica, ya que los datos obtenidos serán la materia prima del estudio. El registro es una práctica y un proceso que también se va construyendo de manera personal, hay estilos para hacerlo, depende de lo que se esté buscando, de las condiciones del terreno, de los actores que se estudian y del rol del propio investigador. A pesar de dicha flexibilidad, existen ciertas pautas a considerar.⁶⁵ Primero, la base son las notas pues el etnógrafo es un escritor, es relevante considerar la fluidez y la profundidad de la escritura, las cuales se adquieren con el quehacer cotidiano. Segundo, desde un rincón se pueden realizar anotaciones, sin embargo, hay que tener cuidado de que esta acción no incomode a los sujetos. Tercero, se puede confiar en las habilidades del investigador para

⁶⁴ José Sánchez, *o.c.*, p.215-235.

⁶⁵ Peter Woods, *La escuela por dentro...*, *o.c.*, p.56

ver, escuchar, memorizar, recordar y escribir lo más desapegado de juicios que sea posible, pero, justo uno de los problemas es que físicamente no se puede registrar todo lo que se ve y escucha, así, se ha optado por el recurso a la grabadora o a la cámara de video. Cuarto, su uso implica la transcripción que la mayoría de las veces se convierte en una tarea larga y agotadora. Quinta, la tecnología sirve de gran ayuda, más, no hay que confiar plenamente en ella, pues no hay que olvidar que el observador siempre será la pieza fundamental, por eso, la grabación debe ir acompañada de notas realizadas en el momento. Sexta, en algunos contextos incluso no es conveniente recurrir a la grabación ya que puede perturbar a los actores.⁶⁶

Así, Bertely⁶⁷ propone una serie de premisas que permiten sistematizar el trabajo. Ella parte de una reflexión epistemológica acerca de lo que implica hacer etnografía y, de los objetivos y las preguntas con que el investigador arriba al terreno. Aunque es casi un hecho que estos se irán modificando o transformando a lo largo de la investigación, es fundamental iniciar con cierta claridad para construir una guía. Una vez que se establecen estas premisas, es posible comenzar la observación. Cada registro debe contener los datos básicos, esto es, el lugar, la fecha, la acción que se observó y otros detalles relevantes. Recomienda establecer códigos para la clasificación de las notas de campo. También aconseja que ese mismo día se realicen las transcripciones de los registros y, al hacerlo, dividir las notas por columnas. En una se inscribe lo que se dice y se ve de la manera más apegada a la realidad, en otra se anotan comentarios, cuestionamientos u opiniones del propio observador que servirán para el análisis y la interpretación, una tercera se deja para anotar las categorías teóricas se vayan construyendo. Entonces dice:

Aunque las audiograbadoras y videograbadoras pueden considerarse importantes en la transcripción fidedigna de los registros ampliados –las primeras son imprescindibles en las entrevistas-, adquirir ciertas habilidades en el arte de escuchar, observar y transcribir rápidamente repercute no sólo en la formación técnica del etnógrafo, sino en el desarrollo de la memoria fotográfica y de la intensa sensibilidad e intuición que requiere para inscribir e interpretar la acción social y las perspectivas subjetivas de los actores y entrevistados.⁶⁸

⁶⁶ Este fue mi caso. Al tratar de evitar modificar la dinámica del grupo y de no incomodar hice uso únicamente de mis habilidades para escuchar, ver y escribir.

⁶⁷ María Bertely, *o.c.*, p.43-62

⁶⁸ *Ibidem*, p. 52

De esta manera, cuando el investigador finaliza el trabajo de campo se confronta con los datos obtenidos, generalmente ese momento se vive con ansiedad. La cantidad de los registros abrumba y provoca incertidumbre; ¿qué hacer?, ¿cómo empezar?, ¿hacia dónde dirigirse? Analizar e interpretar constituyen un proceso lento y por capas, así, al terminar la labor empírica se pasa a una nueva etapa de análisis que conlleva al planteamiento de las interpretaciones finales de la investigación.

1.2.4 Analizar e interpretar los datos

En un texto sencillo y preciso, el francés Alex Mucchielli define la interpretación de los datos como “un proceso discursivo y significativo de reformulación, explicación o teorización de un testimonio, de una experiencia o de un fenómeno.”⁶⁹ Su resultado jamás será una proporción o una cantidad, no se pretende comprobar o establecer una ley, se intenta profundizar en la comprensión de los fenómenos sociales únicos. En palabras de Geertz “el análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación.”⁷⁰ Interpretar es dar sentido a una acción o situación social, lo que significa, desarrollar una concepción del objeto que se estudia, a sabiendas que ésta es parte de una diversidad de visiones que pueden existir. En este tipo de métodos de investigación no hay verdades absolutas, sólo interpretaciones. De esa manera, se sitúan en el paradigma de la comprensión (o subjetivista o interpretativo) de las ciencias humanas.⁷¹

Analizar e interpretar los datos arrojados por el trabajo empírico tiene varias implicaciones. En general, los autores coinciden en los componentes del proceso. No obstante, una vez más, se acepta que su desarrollo es finalmente personal pues cada investigador traza su propio camino a partir de sus objetivos y las condiciones de su labor. Considero que, antes de iniciar, podrían tomarse en cuenta los principios de la *imaginación sociológica* postulada por Mills.⁷² El autor dice que al momento de elegir aproximarse al estudio de una realidad o de un fenómeno social es necesario concientizar que la tarea intelectual es un estilo de vida, “lo que significa esto es que debéis aprender a

⁶⁹ Alex Mucchielli, ¿?, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p.180.

⁷⁰ Geertz, *o.c.*, p. 24

⁷¹ Alex Mucchielli, *o.c.*, p.183

⁷² Wright Mills, *La imaginación sociológica*, México, FCE, 1959.

usar vuestra experiencia de vida en vuestro trabajo intelectual”.⁷³ Entonces, propone desarrollar el hábito de la autorreflexión y el de la escritura en diarios y archivos que contengan notas bibliográficas y de campo. También manifiesta la relevancia que tiene el procurarse un círculo de amigos con los que se pueda entablar conversaciones o discusiones analíticas. Asimismo, las relaciones que se pueden realizar entre aspectos de la investigación y de la vida cotidiana como la lectura de una novela, la temática de una película, una imagen de la calle. Básicamente, la *imaginación sociológica* es una conducta, es una capacidad de pasar de una perspectiva a otra, es decir, de lo que se observa a simple vista a lo que hay en el fondo. Para ello, se requiere del uso del juego mental y de una actitud de búsqueda impulsiva, así, se pueden retomar diferentes puntos de vista y hacer de la mente un “prisma en movimiento que capta todas las direcciones posibles.”⁷⁴ El investigador no debe temer a utilizar todos sus recursos y habilidades para realizar el proceso, al contrario, debe tener todos sus sentidos bien abiertos y en alerta, es lo que diferencia a un investigador de un técnico. Así, resulta comprensible que, en ocasiones la investigación se vuelve un trabajo emocional, mental y físicamente agotador.

Paralelamente, el análisis y la interpretación requieren de sistematización y método, por lo cual rescato el texto ya citado de Muchellie. El primer paso propuesto es la relectura de los datos; se busca establecer un orden que esboce una lista de temas, al hacerlo hay que respetar la palabra de los actores o sujetos estudiados, ya que es importante realizar una reformulación auténtica del fenómeno. Al mismo tiempo, se recomienda una lectura interrogativa, en otras palabras, que los datos sean cuestionados - lo que no significa que deban ser criticados o juzgados- para poder trascender el aspecto descriptivo. Esto conlleva a la construcción de una tipología y al surgimiento de conceptos y proposiciones teóricas. Un segundo paso sería entonces la categorización. Mucchielli define categoría como “una palabra o una expresión que designa, a un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal y como se percibe en un cuerpo de datos.”⁷⁵ Es una herramienta principal ya que impulsa la teorización. Una vez que se empiezan a crear las categorías, se recomienda la vinculación entre esas diferentes partes, es decir, constatar las relaciones entre los

⁷³ *Ibidem.*, p. 207

⁷⁴ *Ibidem.*, p.225

⁷⁵ Alex Mucchielli, *o.c.*, p. 186

individuos y el contexto, entre el pasado y el presente, entre las diversas acciones, entre los diferentes significados expresados, entre la teoría y lo empírico. Al momento de ir ensamblando todas las piezas del rompecabezas, se muestra una imagen integrada. La integración es otro paso del proceso, después de la análisis detallado de las partes, es posible ahora ver el sentido del “todo”. Sólo así es posible captar las particularidades y singularidades del fenómeno, es decir, se le puede nombrar de manera concreta y, al hacerlo se le reproduce. En opinión de Mucchielli, esta reproducción de la organización de las relaciones estructurales y funcionales es una modelización, se le comprende al mismo tiempo que obtiene un lugar en el conocimiento teórico sobre la humanidad. Así es como se elaboran los nuevos aportes al desarrollo de la teoría interpretativa. El autor reconoce que la teorización no es un campo acabado, al contrario, está en constante construcción. Del mismo modo menciona que no todos los trabajos de corte cualitativo pueden o deben cubrir estos últimos pasos.⁷⁶ Con los primeros cuatro ya se puede hablar de una investigación de este corte. Aunque mi exposición ha sido sencilla, insisto, retomo y cierro con Goetz y LeCompte cuando dicen que:

Si el encuentro con una montaña de datos podía intimidar al investigador, interpretarlos le hace sentir que se desliza hacia una actitud peligrosamente arrogante. Establecer la significación de un estudio exige cierta dosis de audacia, por lo que son numerosos los etnógrafos que no sobre pasan los límites de la ‘mera descripción’; con ello no hacen justicia a sus propios datos.⁷⁷

Después de haber presentado en un primer plano a los actores y su escenario, tras haber hecho hincapié en la reflexión y el reconocimiento de las relaciones entre investigador, sujetos y contexto, y sus consecuencias dentro del proceso de investigar, entonces creo que están esbozadas dos de los tres lados del *triángulo*. Por ello, el siguiente capítulo lo enfoqué al aspecto más teórico, es decir, a lo estudiado, dicho y establecido por otros autores a lo largo del tiempo.

⁷⁶ *Ibidem.*, p.189

⁷⁷ Goetz y LeCompte, “Etnografía y diseño cualitativo” En *Investigación Educativa*, Madrid, Morata, 1988, p. 201.

2. Contexto institucional

Durante el trabajo de campo observé que la dinámica del grupo de profesores del *Colegio* está ligada a un marco institucional. En primer lugar, el origen del grupo no fue espontáneo, esto es, los integrantes no se reunieron por iniciativa propia sino por un proyecto de la institución que decidió organizar a los docentes en colegios. En segundo, las temáticas, discusiones y acciones tienen correspondencia con el calendario institucional.⁷⁸ Finalmente, en las conversaciones cotidianas percibí aspectos identitarios del normalismo. Este supuesto me llevo a tomar en cuenta a la institución, con la finalidad de conocer en primer lugar ¿cuál es el contexto del grupo? y, más adelante, considerar ¿en qué medida éste condiciona el desarrollo del mismo? Así, en el presente capítulo hago referencia únicamente a lo *instituido*, entendido como aquello que está establecido por medio de normas, valores y discursos que representan la ideología dominante, en contraparte de lo *instituyente*, lo que se crea a partir de un proceso de aprehensión e interpretación de los actores institucionales y se expresa en resistencia, protesta o negociación.⁷⁹ Lo he dividido en tres partes. Inicio abordando la cuestión de la formación docente desde un enfoque institucional. Después retomo el modelo normalista, haciendo hincapié en el caso de la Escuela. Finalmente cierro con el tema del trabajo colegiado docente.

2.1 La *formación docente* en educación primaria

En este apartado me centro en la formación docente inicial, ya que, como expondré, es el contexto al que pertenece el grupo de profesores del *Colegio*, para abordarla, recurro al enfoque institucionalista (socioanálisis). Primero, desarrollo los fundamentos de esta concepción, intentando dejar en claro por qué considero a la formación docente como una institución. Segundo, esbozo el proceso de institucionalización de la formación docente en México. Tercero, me ocupo de las diferentes perspectivas que se han desarrollado para definir la noción de formación docente. Cuarto, finalizo con el tema específico de los formadores de formadores.

⁷⁸ Ver *Anexo IV*

⁷⁹ Leonardo Schvarstein, *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*, Reimpresión, Buenos Aires, Paidós, 2006, p.27

2.1.1 Una institución

La institución es un concepto difícil de definir y objeto de polémicas que, durante décadas, ha sido constantemente abordado y reabordado por los teóricos. Incluso se ha mencionado la necesidad de excluirlo del terreno de las ciencias sociales, sin embargo, a pesar de la dificultad que implica aprehenderlo, sigue siendo fundamental para el análisis social. Por ello, Lidia Fernández afirma que “la realidad institucional es altamente compleja y la indagación no es afectiva ni cognitivamente sencilla.”⁸⁰ La definición del concepto de institución ha sido modificado a lo largo del tiempo, Lapassade⁸¹ hace referencia a una evolución del mismo, según él, durante el siglo XIX la noción estaba ligada al campo de lo jurídico, lo normativo y lo económico, fue a principios del siglo XX que la corriente sociológica francesa encabezada por Durkheim afirmó que la sociología era la ciencia de las instituciones. Por su parte, Ardoino⁸² dice que es en la década de los años cuarenta que se crea la psicoterapia institucional, en respuesta a una toma de conciencia en el terreno de lo terapéutico sobre las relaciones entre el individuo y la institución, entre el grupo y la institución; es una prolongación de la psicoterapia a nivel de la organización, específicamente dentro del hospital. Años más tarde, en la década de los sesenta, surge la Pedagogía institucional como una prolongación de la Pedagogía de grupos, que intenta en lo educativo dar un espacio importante al contexto institucional, esto es, dejar de lado la idea de que las cuestiones pedagógicas solamente responden a lo que sucede dentro del aula. Es posible constatar que el concepto de institución no es sólo es objeto de estudio de la sociología, otros campos como lo son la psicología, la pedagogía o el psicoanálisis lo retoman. Esto ha provocado que la institución se haya convertido en una extensión flotante estudiada desde diferentes enfoques y, para la cual, según anunciaba en los setenta Lourau, es necesario reformular y construir un nuevo método de análisis.⁸³

⁸⁰ Lidia Fernández, *o.c.*, p.35.

⁸¹ Georges Lapassade, *o.c.*, p.218

⁸² Jacques Ardoino, *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Nárcea, 1980, p. 177

⁸³ René Lourau y Georges Lapassade, *o.c.*, p.189

Retomo el esfuerzo de Lidia Fernández⁸⁴ por agrupar en tres sentidos los diferentes significados que se le han dado al concepto. El primero se refiere a la tendencia que existe en utilizar institución como sinónimo de establecimiento u organización, lo cual es erróneo y simplista, ya que la institución es una abstracción que está atravesada por referentes sociales, mientras que la organización es la materialización de la misma y la mediadora entre los individuos y la institución, a través de la cual se puede analizarla.⁸⁵ Coincido con Ardoino cuando afirma que:

para el analista que busca a través de lo que oye, o de lo que ve y, en el límite de lo que siente, la institución jamás se da a conocer inmediatamente, directamente. No se la puede asir más que en la materialidad organizativa, pues es sólo la organización la que es visible, perceptible, la que tiene ‘casa propia’ (el establecimiento).⁸⁶

El segundo alude a normas que expresan valores hegemónicos dentro de una realidad social específica. Así, la institución es lo establecido y ejerce una función dentro del orden social mediante la instauración de modelos de conducta. Ello lo relaciono al momento de universalidad concebido por Lourau que “tiene como contenido la ideología, los sistemas de normas, las ‘partterns’, los valores que guían la socialización.”⁸⁷ Desde un punto de vista crítico o contra-sociológico –que difiere de la sociología clásica al reconocer aspectos políticos, culturales, económicos e históricos para el análisis de lo social- el sentido normativo de la institución remite a la alienación de los individuos, a la autoridad y a la reproducción ideológica, por lo tanto, a la llamada burocracia como un cuerpo jerarquizado.⁸⁸ Finalmente, el tercero liga la institución con los significados que histórica y socialmente el hombre ha ido creando sobre las realidades sociales. Aquí aparece la cuestión de lo simbólico y de lo inconsciente. Autores como Castoriadis se han centrado en el imaginario social. Es pues, la noción de institución la más compleja.

En mis palabras, la institución es concebida como la expresión de las maneras en que el hombre se apropia y significa lo externo. Establezco tres grandes problemáticas que han estado presentes a lo largo del desarrollo del concepto de institución. La confusión entre institución y organización. La relación entre lo instituido y lo

⁸⁴ Lidia Fernández, *o.c.*, p. 13-16

⁸⁵ Leonardo Schvarstein, *o.c.*, p.27

⁸⁶ Jacques Ardoino, *o.c.*, p. 184

⁸⁷ René Lourau, *o.c.*, p. 198

⁸⁸ Georges Lapassade, *o.c.*, p.58-65

instituyente, este último no siempre es considerado como una posibilidad, existe la tendencia a olvidarlo. La articulación entre la exteriorización y la interiorización de las normas ligada a la cuestión del inconsciente.

Ahora bien, no sólo importa definir qué son las instituciones, también la forma de estudiarlas. Ardoino⁸⁹ presenta una clasificación de los diferentes métodos de análisis sociales centrados en la institución. Un análisis general cuya característica es la lectura globalizante con inspiración en la praxis. Un análisis restringido, sin que el término sea peyorativo, más bien, hace referencia al enfoque que parte de un sentido macro de la institución, donde destaca una postura contra-sociológica cuya intención “es encontrar una alternativa al orden existente, aportando una contribución teórica y práctica a la construcción de nuevas formas sociales.”⁹⁰ Un análisis en acto nombrado *socioanálisis* o *análisis institucional*, del cual retomé principalmente los elementos para realizar mi estudio. Perteneciente a la corriente de la Pedagogía institucional y, por lo tanto, enfocado a la crítica de la autoridad y del sistema educativo, cuya propuesta de liberación es la autogestión escolar como un medio para el cambio social, éste va más allá del aspecto sociologizante de la Sociología clásica, para tomar en cuenta aspectos políticos y económicos. De esta manera, la institución es el lugar donde se articulan las determinaciones de las relaciones sociales, es un instrumento de análisis de las contradicciones que existen en las sociedades⁹¹ y, especialmente, es considerada un objeto de conocimiento.

En el sentido más amplio, el análisis institucional tiende a designar un método de análisis social, a base de observación y de documentos, centrado sobre el concepto de institución. En sentido estricto, el análisis institucional es un método de *intervención* en la práctica social de los *grupos*, de las *organizaciones*, en el sentido de la sociología de las organizaciones y de las *instituciones*, en sentido clásico.⁹²

La intervención como categoría es una de las aportaciones de la corriente, lo que implica un proyecto para transformar las burocracias institucionales basado en el trabajo autogestivo y realizado a través de la liberación y el reconocimiento de la palabra de los actores. Esto es, el análisis institucional se plantea “desde abajo”. Dentro de este

⁸⁹ Jacques Ardoino, *o.c.*

⁹⁰ *Ibidem.*, p. 225

⁹¹ René Lourau, *o.c.*, p.199

⁹² *Ibidem*, p.201-202

enfoque, rescato especialmente a Lapassade, quien desarrolla una óptica más psicosociológica (micro-social) e intervencionista.⁹³ Existen críticas a su obra, se le cuestiona de idealista y se perciben contradicciones en sus postulados. No obstante, retomo particularmente la relación que establece entre los grupos y las instituciones, ya que, es el estudio del grupo de profesores del *Colegio* lo que me llevo a considerar el contexto institucional. Así, coincido con él cuando en su prefacio al libro *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia* expresa:

Este libro que trata de los grupos, las organizaciones y las instituciones ha nacido de preocupaciones vinculadas, esencialmente, a mi experiencia en materia de la psicosociología. Se trata de un trabajo que me había conducido a comprobar y demostrar, mediante experiencias instituidas, que el origen y el sentido de lo que ocurre en los grupos humanos no es cosa que se deba buscar tan sólo en aquello que aparece en el nivel visible de lo que se ha dado en llamar dinámica de grupo. Así hayan sido creados para la formación de los hombres o para la experimentación e investigación de las 'leyes', hay una dimensión oculta, no analizada y, sin embargo, determinante: la dimensión institucional. Propuse entonces (1963) denominar *análisis institucional* al procedimiento que apunta sacar a luz ese nivel oculto de la vida de los grupos, así como su funcionamiento.⁹⁴

Considero que las instituciones son abstractas e intangibles, pero están siempre presentes en el orden social, cuya fuerza las condiciona. En las instituciones se entrecruzan referentes sociohistóricos, políticos, económicos y culturales, expresados en normas, valores, praxis, significados construidos y establecidos a lo largo del tiempo, en respuesta a intereses particulares y hegemónicos. En ellas están codificados los sentidos y los símbolos que las sociedades tienen de la humanidad y de sus propias realidades. La importancia de las instituciones dentro de los sistemas sociales como reproductoras ideológicas, provoca que se conviertan en estructuras rígidas y dominantes, a las cuales los individuos deben adaptarse y alienarse. Es preciso mencionar que en la práctica la alienación no es total, hay resistencias que muchas veces se manifiestan en movimientos armados o sociales, así como existen reapropiaciones individuales y grupales que se desarrollan conciente o inconcientemente.

En este sentido, la formación docente es una institución. Es parte de un sistema social y responde a factores sociohistóricos, políticos, económicos y culturales. Se expresa en los establecimientos encargados de formar maestros, regidos por planes de

⁹³ Jacques Ardoino, *o.c.*, p. 210

⁹⁴ Georges Lapassade, *o.c.*, p.15

estudio con aplicación a nivel nacional y que, a lo largo del tiempo, han generado una cultura y una identidad magisterial, con sus particularidades en cada país. Para profundizar en el fenómeno institucional es necesario remontarse al pasado. Coincido con Berger y Luckmann cuando afirman que “las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en el que se produjo.”⁹⁵ Así, la formación docente en educación primaria ha llegado a constituirse históricamente en una institución, cuyos orígenes más recientes los ubico en la última mitad del siglo XIX.

2.1.2 La institucionalización: el proceso histórico

Partiendo del supuesto de que el hombre se produce a sí mismo, producción que se convierte en una empresa social, Berger y Luckmann desarrollan una teoría de la institucionalización cuyo objetivo principal es la comprensión de las causas de aparición, subsistencia y transmisión de dicho orden social. Los autores afirman que la tipificación de acciones habituales y de los actores que las realizan, es el principio del proceso de institucionalización.⁹⁶ A través del paso del tiempo, las tipificaciones se convierten en un medio de control, adquiriendo un carácter de objetividad para las nuevas generaciones. Para ello se construye un conocimiento legitimador que se expresa en roles, comportamientos, símbolos, procedimientos y fórmulas rígidas que deben cumplir los nuevos actores. Así, “todas las instituciones aparecen en la misma forma, como dadas, inalterables y evidentes por sí mismas.”⁹⁷ Las instituciones representan dentro de las sociedades la fuerza que asegura la permanencia. La internalización de las pretendidas verdades objetivas conlleva a la producción de un tipo de individuos deseados. Entonces las instituciones son deificadas en el sentido en que se aceptan como el resultado de leyes universales e incuestionables, establecidas por algún tipo de divinidad o fuerza suprema.⁹⁸

En el siglo XIX, los Estados modernos consideraron a la educación como una vía de legitimación y de transmisión de sus principios de civilización, en otras palabras, una

⁹⁵ Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción de la realidad social*, Primera edición en castellano 1968, Buenos Aires, Amorrortu, 2001, p. 76

⁹⁶ *Idem.*

⁹⁷ *Ibidem*, p.82

⁹⁸ *Ibidem*, p.83-85

estrategia para afianzar el desarrollo de sus proyectos políticos y económicos. Sobre estas bases se construyeron los sistemas educativos modernos. Para llevar a cabo una labor de esta magnitud fue, entonces, necesario “formar un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de ‘elaborados’ códigos teóricos, capaces de garantizar la homogeneidad y la eficacia de los procesos educativos.”⁹⁹ Bajo dicha óptica surgieron las Escuelas Normales en Francia.¹⁰⁰

El calificativo de ‘Escuela Normal’ se vino aplicando a las escuelas modelo, es decir, a aquellas escuelas mejor organizadas y con determinados métodos de enseñanza, en las cuales se podía aprender a enseñar, viendo cómo enseñaba un maestro experimentado y enseñando a su vez, o sea practicando [...] la palabra Escuela Normal se entendió como Escuela de la norma o Escuela modelo al que deberían ajustarse todos los maestros; pues en su significación latina la palabra ‘norma’ quiere decir modelo, tipo, regla, base, eje, pauta o camino a seguir.¹⁰¹

Las escuelas normales se fueron instaurando en Europa y América Latina, no obstante, durante las décadas que separan aquel momento histórico y el presente, la formación docente no sólo ha estado en manos del modelo normalista, las universidades también han sido centros para formar maestros.

Las teorías educativas que legitiman a la institución han sido modificadas como efecto de los cambios sociales, políticos, culturales y económicos. Es posible constatar que la visión tradicional de educación sobre la que se crearon las primeras normales, no es la misma visión de corte tecnocrático con el que actualmente se rigen los planes de estudio de las que aún sobreviven. En México, la institución de la formación de maestros en educación primaria tiene una historia de más de cien años. A mi parecer este proceso ha estado marcado por las siguientes problemáticas:

- La profesionalización del maestro y la construcción de la identidad profesional.
- La relación entre la teoría y la práctica educativa.
- La intervención del Estado y las políticas educativas.

⁹⁹ Gabriela Diker y Flavia Terigi, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p.28

¹⁰⁰ Aunque la sistematización de la formación de maestros tiene orígenes más remotos en el pensamiento de Comenio y de La Salle, para los fines de este estudio he decidido partir del sistema normalista del siglo antepasado.

¹⁰¹ Manuel de Guzmán, *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio Básico*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 1986, p.64 y 65.

La problemática de la profesionalización del maestro y de su identidad profesional se expresa en la disyuntiva entre Normales y Universidades como centros de formación, así como en la cuestión de la función social del maestro. En un principio, a las escuelas normales los jóvenes ingresaban a la edad quince y cursaban solamente tres años. Esto fue causa de polémica sobre el grado y el tipo de profesión que implicaba el ser maestro, especialmente frente a las carreras universitarias. Poco a poco, en algunos países las normales fueron desapareciendo y la formación de docentes pasó a manos de las universidades, lo cual significó un cambio de nivel medio superior a nivel superior. En el caso mexicano, ello forzó a la transformación de las escuelas normales sobrevivientes en establecimientos de nivel superior.

Uno de los temas más controvertidos es si la formación docente debe o no estar en el ámbito de las universidades, a pesar de que el proceso histórico en la región ha constituido en el salto de las escuelas normales a institutos superiores y, posteriormente, a universidades. Si bien el debate es conocido, y la tendencia es elevar dicha formación a las universidades, conforme lo han hecho países industrializados y varios en América Latina, también en algunos otros aparece una propensión inversa. En muchos casos, las facultades universitarias de educación están siendo percibidas como demasiado teóricas y muy alejadas de la realidad del aula.¹⁰²

Las reformas educativas no han frenado el proceso de desvalorización del maestro. En los inicios de la institucionalización, se buscaba formar profesores para educar a toda la población dentro de los principios de la sociedad moderna, por eso la docencia estaba relacionada principalmente a la educación pública. Ser maestro era considerado como una profesión de respeto, lo cual explica el fenómeno de los jóvenes provenientes de clases poco beneficiadas que optaban por la carrera normalista como un medio para ascender económica y socialmente. En nuestros días la situación ha cambiado, hay una tendencia a menospreciar el trabajo docente, frente a otras profesiones.

La vinculación entre la teoría y la práctica en educación ha sido también un problema histórico. Tradicionalmente las normales han estado más apegadas al pragmatismo de la enseñanza, por lo cual, los planes de estudio le han dado poco espacio a las teorías educativas, por considerarse un asunto de los espacios universitarios. Esta situación aún sigue siendo un punto de polémica y crítica.

¹⁰² Cuenca, Nucinkis y Zavala (comps), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid, Morata, 2007, p. 28

La cuestión política ha marcado la institucionalización. El Estado ha dirigido de cerca la formación de docentes, a tal grado que, los normalistas han sido considerados como empleados estatales. Así, las relaciones entre el Estado y el magisterio han sido complejas. Las reformas son creadas por “expertos” que responden a los intereses políticos y económicos de los grupos hegemónicos. En el caso mexicano, el Sindicato ha desempeñado una función clave, incluso me atrevo a afirmar que no se puede entender la educación de este país sin considerar el movimiento sindicalista.¹⁰³

Percibo que en el proceso de institucionalización ha estado presente la cuestión sobre ¿qué tipo de profesores se busca y, por lo tanto, qué tipo de formación docente se necesita y cómo llevarla a cabo? ¿Son ellos simples transmisores del conocimiento, son facilitadores de programas, o bien, son actores críticos y partícipes dentro de los procesos educativos?

2.1.3 Distintas perspectivas

El conocimiento “objetivo” que otorga legitimidad a la institución se va adaptando a las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales de los diferentes momentos históricos, como un mecanismo de sobrevivencia. Generalmente son cambios sutiles, ya que de lo contrario, si persiste la resistencia ante las fuerzas fenomenológicas exteriores, se corre el riesgo de generar rupturas fuertes que provoquen la desaparición de la institución o su transformación radical.¹⁰⁴ En el caso de la formación de docentes en educación primaria, el conocimiento “objetivo” y, por tanto, legitimador, se expresa en la perspectiva que se tenga del qué, para qué y cómo formar maestros, ligada a una visión de educación específica que responde, a su vez, a políticas e intereses de grupos hegemónicos. Al igual que todas aquellas instituciones que permanecen a lo largo del tiempo, la formación de docentes ha sido objeto de adaptaciones apreciables en los planes de estudio, los contenidos, las prácticas, así como en la identidad y cultura del magisterio. Entonces, me parece adecuado iniciar con el significado del concepto de formación y, más tarde, aterrizar en las diferentes perspectivas que se han creado sobre formación

¹⁰³ Conversación con M1 280208

¹⁰⁴ Peter Berger y Thomas Luckmann, *o.c.*, p.

docente y que han influenciado, de alguna manera, en el proceso histórico de la institución.

¿Qué es formación? En primera instancia el concepto me remite a la forma, a algo material y concreto. Formar es la acción con la que se construye la forma. Pero, con formación se hace referencia, desde mi parecer, a algo más complejo, a un proceso, a una experiencia, a un desarrollo, a la existencia misma. Se habla de evolución y de proyecto de vida, lo que implica también un conocimiento, esto es, formarse para algo, un sentido que es objeto de polémicas entre teóricos y prácticos. Bernard Honoré menciona la existencia de una corriente de reflexión:

¿qué es la formación? La pregunta queda abierta. Cada uno tiene su idea, o su idea 'en curso de formación.' Sin embargo la formación está en acto, queda pensarla. La formación está por conocer. Es haciendo de ella un objeto del pensamiento científico como podremos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir.¹⁰⁵

Según el autor el concepto tiene diversas definiciones y usos, sin embargo, para él:

cualquiera que sea hoy su definición, nosotros formulamos la hipótesis de que la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda, más radical (¡la raíz del futuro!), más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora se haya podido hacer la experiencia.¹⁰⁶

Desde su postura existencialista, Honoré critica aquellas concepciones que separan la formación personal de la profesional, la individual de la colectiva, la cotidiana de la institucional. Para él, es un proceso más integral, complejo y profundo, así, propone un estudio interdisciplinario. Su pensamiento ha influido en el campo de la formación educativa, especialmente en lo que se refiere a la docencia, pero, no es el único. En los estados del conocimiento del COMIE del período 1992-2002, Patricia Ducoing expone distintos enfoques; filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico, y afirma que:

El problema de la formación constituye una noción central en las Ciencias de la Educación y se sitúa ineluctablemente en la encrucijada de la teoría y de la práctica. [...] Las aportaciones aquí recogidas aluden a las diferentes concepciones teóricas, a distintas maneras de ver, entender, comprender y explicar el problema de la formación. Las diferencias y las semejanzas son constatables y proveen *elementos y categorías* que, inevitablemente, inducen a modos diversificados de comprender los principios, las perspectivas, los aspectos, las formas y las alternativas, vinculados con las prácticas de formación, y aunque estos últimos –aspectos, formas

¹⁰⁵ Bernard Honoré, *Para una teoría de la formación*, Madrid, Nárcea, 1980, p.9

¹⁰⁶ *Ibidem.*, p.18

y alternativas- aquí no se abordan puntualmente, están implicados en los elementos categoriales y los principios que vehiculan las diversas visiones o concepciones. Más bien, este estado de conocimiento introduce, a través de la interrogación, a todo aquello que usualmente no se explicita en las políticas, en los proyectos y programas de formación, por que ésta no es conceptualizada, sino poco entendida y razonada.¹⁰⁷

Retomo la concepción psicosociológica del francés Gilles Ferry, quien considera la formación desde el campo de lo educativo y, específicamente, hace referencia a la cuestión de los profesores. Así, ésta es la dinámica de un desarrollo personal que se realiza a través de mediaciones como pueden ser las lecturas, la relación con otros individuos, las experiencias. Es un trabajo sobre sí mismo bajo ciertas condiciones temporales, espaciales y relacionales que permiten la reflexión, lo que implica trabajar con representaciones de lo que se ha hecho o se va a hacer.¹⁰⁸

En lo que respecta a las perspectivas sobre lo que significa e implica la formación de los docentes, recupero una tipología general de cuatro grandes -que encierran a su vez otras, podríamos llamar, subcorrientes- que se han creado a lo largo de tiempo y coexisten dentro del campo de estudio de la educación, así como en las prácticas cotidianas escolares y en las representaciones y creencias de los actores encargados de la enseñanza. Dicha recuperación la tomo directamente del español Pérez Gómez, quien presenta la perspectiva académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social, desde un principio aclara:

como en toda propuesta de clasificación en ciencias sociales y humanas, aun en las más depuradas, vamos a encontrarnos con límites y ejemplares difíciles de encuadrar, que fácilmente deberían encontrarse en la intersección de alguna de las perspectivas.¹⁰⁹

Esta elección la hice después de haber consultado otros autores como Zeichner, Liston, Porlán y Davini.¹¹⁰ Así, la perspectiva académica¹¹¹ tiene a su vez dos enfoques, el enciclopédico y el comprensivo. Sin entrar en detalles y retomando también las ideas de los autores, considero que por académico se hace referencia a la manera de concebir la

¹⁰⁷ Patricia Ducoing, *o.c.*, p.164.

¹⁰⁸ Gilles Ferry, *o.c.*, p.53-58

¹⁰⁹ Angel Pérez Gómez, *o.c.*, p. 399

¹¹⁰ Liston y Zeichner, *o.c.*, Porlán y Ana Rivero, *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Diada, 1998. María Cristina Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

¹¹¹ Zeichner y Davini le llaman tradición académica, Porlán modelo basado en la primacía del saber académico.

formación como un proceso para moldear al individuo, con la finalidad de adaptarlo al sistema sociocultural al que se pertenece, para ello la educación está enfocada a la transmisión del conocimiento ya establecido. De esa manera, bajo tal óptica, el ser maestro significa conocer el contenido de las disciplinas escolares y tener un control sobre los alumnos, es decir, el maestro es un transmisor especializado en saberes disciplinares. Por lo que su formación debe ser de carácter enciclopédico, dándole poca importancia a la cuestión didáctica y, cuando se le toma en cuenta, es una didáctica fundamentada en la homogeneidad de los sujetos, por lo tanto, de las estrategias. Las críticas han sido elaboradas desde un enfoque cognitivo, ya que tal concepción de la educación reduce las capacidades del ser humano a la memorización y reproducción de conocimientos, pero también, desde un enfoque multicultural, pues no toma en cuenta la diversidad, solo considera la supremacía de la cultura occidental.¹¹² No obstante, según Porlán, la visión académica predomina aún en la formación docente.¹¹³

La perspectiva técnica se divide en un modelo de entrenamiento y uno de adopción de decisiones.¹¹⁴ La formación es concebida como un proceso de producción, esto es, para producir individuos con ciertas características. Así, la educación es una ciencia aplicada que sirve de guía para llevar a cabo dicha producción. El maestro es un técnico que domina las estrategias de la enseñanza, lo hace a través de la aplicación de programas o “recetas” elaborados por los considerados expertos en la materia, entonces, “no necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica.”¹¹⁵ El de entrenamiento es el más duro, cerrado y mecánico dentro de esta perspectiva, mientras que el de adopción de decisiones considera que la aplicación de los programas debe basarse en las necesidades de los propios docentes, para lo cual es necesario que desarrollen ciertas competencias o habilidades. A diferencia de la tradición académica, el conocimiento científico cobra un peso importante en la formación y práctica de los que enseñan, aunque es un conocimiento técnico que deja de lado la integralidad del ser humano. No se trata de rechazar la racionalidad técnica, sino como dice Pérez Gómez “habría que pensar más bien en una tarea reflexiva y artística en la que

¹¹² Liston y Zeichner, *o.c.*, 36-38.

¹¹³ Porlán y Ana Rivero, *o.c.*, p.33

¹¹⁴ Los otros autores le llaman tradición de la eficacia social, basada en la primacía del saber tecnológico o tradición eficientista.

¹¹⁵ Angel Pérez Gómez, *o.c.*, p. 403

tienen cabida ciertas aplicaciones concretas de carácter técnico.”¹¹⁶ En otras palabras, esta perspectiva reduce la educación y, por tanto, la formación docente, a un conocimiento racional científico y su aplicación en técnicas de enseñanza tipo formularios, descartando el lado social, político, cultural e histórico de la educación, los aspectos emocionales, saberes personales, vivencias particulares de los actores educativos, así como el contexto y las complejidades de las diferentes realidades.

La perspectiva práctica planteada por Pérez Gómez:

se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.¹¹⁷

Se divide en un enfoque tradicional y en un enfoque reflexivo sobre la práctica. La formación es concebida como un proceso vivencial, en donde la creatividad y la intuición son indispensables. El maestro es un artesano que debe actuar a partir del contexto del aula, su formación se debe entonces desarrollar en la práctica y para la práctica. Pero, la diferencia entre las dos posturas es que en la primera la vivencia se desarrolla por sentido común y se vuelve rutina, poco se valora el análisis y la reflexión de la misma, el proceso educativo se vive entre el ensayo y el error, y las condicionantes institucionales se imponen sin que el docente sea consciente. En la segunda, la enseñanza es concebida como un proceso entre la teoría y la práctica, implica una constante reflexión sobre lo que sucede en el aula y el contexto al que se inscribe. Varios autores han hecho aportaciones:

El problema central que se plantea en este enfoque y que iremos recorriendo a lo largo de las diferentes aportaciones es cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, y al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítica y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica.¹¹⁸

Entre los principales teóricos que han enriquecido esta visión reflexiva de la educación, por tanto, de la formación docente, están Dewey, Schaw, Festermacher, Schön.¹¹⁹ Más adelante regresaré a este aspecto.

¹¹⁶ *Ibidem.*, p.409

¹¹⁷ *Ibidem.*, p. 410

¹¹⁸ *Ibidem.*,p. 413

¹¹⁹ Me interesa principalmente Donald Schön, *o.c.*

Finalmente Pérez Gómez esboza la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, a la cual pertenecen él mismo, Liston y Zeichner. La formación es concebida como un proceso existencial, en el que el individuo desarrolla una conciencia crítica y social, y donde los valores éticos tienen un lugar importante. La educación es una actividad que permite desarrollar esa conciencia crítica y social, lejos de ser neutral, la educación es política. El profesor es un ser autónomo, pensante, reflexivo, emancipador que debe implicarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es un actor partícipe de la reconstrucción social que permitirá mejorar las condiciones de vida de hombres y mujeres; es un sujeto activo en los movimientos sociales, y en palabras de Giroux, un “intelectual transformador”.¹²⁰ Para ello se postula una formación docente enfocada a la enseñanza de un bagaje cultural con orientación política y social, al desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y de un compromiso. Dentro del pensamiento reconstruccionista existen diferentes posiciones y propuestas. La investigación-acción encabezada por Stenhouse¹²¹ es una de ellas. Liston y Zeichner critican o se autocritican al mencionar que, la mayoría de los proyectos fundamentados en las ideas reconstruccionistas no han tenido influencias ni en los centros de formación, ni en las escuelas, se quedan en las discusiones de los círculos académicos.¹²²

Después de esta breve presentación de las diferentes perspectivas, tradiciones o modelos de formación docente, basadas en visiones muy distintas de educación y en ideales de lo que debe ser la práctica del maestro, observo que la realidad es más híbrida y compleja, pues estas posturas coexisten en los espacios educativos. Actualmente el debate es ¿hacia dónde va la formación docente? ¿Se busca formar maestros críticos o técnicos? Problemática que relaciono con un aspecto que en ocasiones se deja de lado, esto es, ¿qué tipo de formadores de maestros?

2.1.4 Actores institucionales: los “formadores de formadores”

Dentro del proceso de institucionalización existen roles. Los actores dedicados a la transmisión del conocimiento construido y legitimado, posibilitan la existencia de la institución. Según Berger y Luckmann:

¹²⁰ Henry Giroux, *o.c.*

¹²¹ Laurence Stenhouse, *o.c.*

¹²² Liston y Zeichner, *o.c.*, p. 59

toda transmisión requiere cierta clase de aparato social, vale decir que algunos tipos se sindicaron como transmisores y otros como receptores del ‘conocimiento’ tradicional [...] también existirán procedimientos tipificados para que la tradición pase de los que saben a los que no saben.¹²³

En este caso, los actores encargados de la transmisión son los formadores de formadores, entendidos como “los académicos dedicados a formar otros docentes o profesionales de la educación, de manera inicial, continua o permanente.”¹²⁴ El grupo de profesores que integran el *Colegio* pertenece a esta tipificación, su praxis implica “enseñar a enseñar”, por ello, me parece necesario dar un espacio al tema.

A pesar de la importancia que tiene esta función, ya que son sujetos con la doble responsabilidad de ser docentes y formadores de docentes, impera una falta de interés:

la revisión de la literatura especializada internacional de reciente data permite darse cuenta de que se trata de una problemática cuyo escaso y deficiente abordamiento conceptual, investigativo y político no es patrimonio sólo de nuestras sociedades en vías de desarrollo (¿"mal de muchos..."?). No obstante, junto con permitirnos apreciar su indudable complejidad y multireferencialidad, ello no obsta para intentar comenzar a intensificar la motivación y los esfuerzos reales para enfrentarla.¹²⁵

En el caso mexicano, en el número de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* dedicado a la temática, se menciona que tan sólo en las escuelas normales existen cerca de 17 000 maestros en el país, cifra que no incluye aquellos que trabajan en otras organizaciones del mismo corte. Sin embargo, en un documento de la SEP se afirma que:

este sector del profesorado carece del perfil profesional requerido, de formas de organización académicas congruentes con la misión que se les ha confiado y que sus centros de trabajo no se han logrado consolidar como auténticas instituciones de educación superior.¹²⁶

Al parecer en el país no existen organizaciones enfocadas a su formación, solamente políticas y programas de actualización. De esta manera, ubico el Programa para la Transformación y Mejoramiento de las Escuelas Normales puesto en marcha en 1996 y, más tarde retomado por el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas iniciado en el 2002, así como el Programa de Mejoramiento del

¹²³ Peter Berger y Thomas Luckman, *o.c.*, p.94

¹²⁴ María Adelina Arredondo López, “Formadores de formadores” En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, número 40, volumen XIV, Abril-Junio 2007, p.473

¹²⁵ José Cornejo Abarca, “La formación de formadores de profesores: una deuda ineludible, un desafío pendiente.” En *Revista Foro Educativo*, 2005, 2º Semestre, Nº 8: p. 17.

¹²⁶ María Adelina Arredondo López, *o.c.*, p. 474

Profesorado para el caso de las universidades, que data también de 1996, en cuyos objetivos se encuentra propiciar la su actualización.

El chileno José Cornejo Abarca especialista en el tema, ejemplifica las dimensiones de la problemática a partir de la citación de experiencias compartidas por investigadores y profesores estadounidenses que se han centrado en el estudio y la práctica de la formación docente, rescato el siguiente extracto, pues me parece bastante evocador:

Trabajé arduamente para entrenar a los Profesores en integrar sus currícula con perspectivas multiculturalistas e intereses de género; invertí muchas horas diseñando materiales para presentar a esos maestros con el fin de que los usaran en sus clases. Pero, ¿quién me enseñó a mí cómo hacerlo? En verdad nadie me lo enseñó; yo aprendí mirando a los que estaban a mi alrededor, acordándome de lo que había ocurrido en mis clases con alumnos de Educación Superior..., también aprendí cometiendo errores, errores bastante grandes. En ninguna clase de la Universidad llegamos a discutir el proceso de convertirse en un Formador de Profesores (Guilfoyle et al., 1995)¹²⁷

Entonces, se puede preguntar ¿quiénes son?, ¿cómo se formaron?, ¿cuáles ha sido sus trayectorias profesionales? En la misma *Revista Mexicana de Investigación Educativa* se observa una falta de interés por parte de los investigadores de la educación sobre estos actores. Teóricamente se discute, se analiza y se elaboran propuestas sobre la formación docente, pero, casi no se menciona a los sujetos encargados de llevarla a cabo. No importa la tradición, modelo, enfoque o perspectiva, en todas ellas se requiere de sujetos que deben realizar los ideales y las prácticas expuestas. Es un tema emergente y una necesidad institucional.

Dentro de los pocos estudios y propuestas que existen, cabe mencionar que en Argentina está la carrera y la maestría en formación de formadores en la UBA (Universidad de Buenos Aires), dirigida por Marta Souto,¹²⁸ quien se ha encargado de la publicación de una colección de obras que abordan la temática, cuyos autores, en su mayoría argentinos y franceses, han sido invitados a compartir y discutir sus experiencias y conocimientos a las aulas del posgrado. De las experiencias del chileno José Cornejo y de Souto, constato que una de las posibilidades planteadas para abordar la problemática

¹²⁷ José Cornejo Abarca, *o.c.*, p.16

¹²⁸ Marta Souto, *Grupos y dispositivos de formación*, Formación de formadores serie documentos, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

es el trabajo colectivo como un espacio para la reflexión y el análisis de sus experiencias, con ello se busca apoyar un proceso de desarrollo más conciente y permanente.

Concluyo que desde un enfoque institucional, la formación docente es una institución, pues es una abstracción en donde se entrecruzan condicionantes, está legitimada por un discurso y tiene un rol social. A lo largo del tiempo se ha materializado en organizaciones como las Normales y las Universidades. Diferentes perspectivas han influido en la institucionalización de lo que implica formar maestros, aunque la formación de los que forman aún está en construcción. Dentro de este contexto, el *normalismo* es un modelo que en México ha permanecido.

2.2 El *normalismo*: un modelo de formación docente

En México, ha sido el modelo predominante en la formación de maestros de primaria, no obstante, es difícil presentar una definición.¹²⁹ Se hace referencia a una tradición, a una cultura magisterial, a una identidad profesional, a una praxis, a una visión de educación, a un pensamiento, a políticas educativas, a condiciones laborales, a organización sindical, a discursos, a símbolos, a rituales, a movimiento y lucha magisterial. Por lo que, Patricia Medina en su libro *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada* afirma que, “el normalismo es un término resbaladizo que tiene diferentes acepciones, y es objeto de un tratamiento distinto dependiendo del uso que se le dé.”¹³⁰ Su estudio se puede abordar a partir de diferentes enfoques; desde la cuestión de la identidad profesional, desde lo cultural, desde las políticas educativas, desde lo histórico, desde el discurso o desde cuestiones didácticas. Dentro del presente trabajo, el estudio del normalismo es parte del contexto institucional que me permite analizar al grupo de profesores del *Colegio*, por lo cual, me limitaré a exponer un esbozo del tema, recurriendo principalmente al uso de elementos pertenecientes al enfoque histórico y a las políticas educativas. Para ello, el apartado lo dividí en tres. Primero elaboraré una breve relación histórica de la Escuela. Después dedicaré una parte al fenómeno normalista actual. Finalmente terminaré con un análisis del Plan de estudios 97 vigente aún y, en cuyos lineamientos se estableció la organización colegiada de los profesores.

¹²⁹ Conversación 230209 M1 y M4 opinan al respecto que ‘no hay un *normalismo*, depende del contexto sociohistórico y político, una definición depende de quién la diga, existen diferentes concepciones.’

¹³⁰ Patricia Medina Melgarejo, *o.c.*, p.75

2.2.1 La Escuela

Conversando acerca de las características de la Escuela, M1 me comentó ‘¿has visto la película de la *Sociedad de los poetas muertos*?, pues haz de cuenta que estás viendo a la Normal.’¹³¹ Situada en 1959 en Estados Unidos, es la historia de un grupo de jóvenes y un profesor que pertenecen a un colegio para varones. Durante la escena que representa la ceremonia de apertura del ciclo escolar, estudiantes entran al recinto portando cuatro estandartes que llevan escritos: tradición, honor, disciplina y excelencia, los valores y principios de la escuela. Con esta imagen se puede interpretar que la educación se percibe como un medio para crear hombres destacados dentro del sistema social establecido. A lo largo del relato es posible apreciar que el funcionamiento de la organización se basa efectivamente en la tradición, la rigidez, la transmisión y la reproducción de normas y valores, así como en la exigencia a los estudiantes del cumplimiento a la regla y a la disciplina, para obtener su total alienación. Según M1, la Escuela es rígida, normativa, burocratizada y controladora, “no hay autonomía”.¹³² Así, retomando a Berger y Luckman, controla “el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan a una dirección determinada.”¹³³ M1 manifiesta, a pesar de su visión crítica sobre la realidad institucional, apego y entrega a la Escuela, pues afirma que él no la dejaría, al contrario, su trabajo cotidiano lo focaliza a una lucha por cambiar las cosas, pero, siempre desde adentro.¹³⁴

Ésta fue una de las primeras en fundarse en nuestro país. En febrero del 2009 se celebraron 122 años de existencia, es decir, su creación data de 1887. ¿Cómo abordar la historia de una organización con una larga tradición? No pretendo realizar un estudio histórico de la misma, simplemente rescatar coyunturas y tendencias que me permitan esbozar el proceso a través del cual la Escuela se ha ido construyendo, esto es, ir al pasado para comprender el presente dentro del cual actúa el grupo de profesores del *Colegio*. Las fuentes a las que recurrí para este apartado son solamente secundarias, no hubo búsqueda de archivo. Me sorprendió descubrir que a pesar de la importancia de la

¹³¹ Conversación 230209.

¹³² Conversación 230209.

¹³³ Peter Berger y Thomas Luckman, *o.c.*, p. 76

¹³⁴ Conversación 230209.

Escuela dentro de la tradición normalista, hay muy poco material publicado sobre su pasado.¹³⁵ Hacen falta, me parece, estudios que rescaten su memoria con la finalidad de problematizar y comprender el momento actual en el que se encuentra, para poder discutir sobre su futuro.

En México, durante mucho tiempo, las escuelas normales públicas o privadas fueron los únicos establecimientos encargados de la formación docente en educación primaria y secundaria. Se crean bajo el modelo francés que imperaba en la época del Porfiriato. En 1925, como parte de las políticas educativas llevadas a cabo por el Secretario de Instrucción Pública José Vasconcelos, la Escuela cambia su estatuto y se traslada al terreno de las actuales instalaciones; se convierte en un centro nacional para la formación de maestros rurales, maestros misioneros, educadoras de jardines de niños, maestros de primaria y técnicos. En ella podían estudiar jóvenes que habían terminado la primaria y maestros no titulados. Contaba con un jardín de niños, una escuela primaria y una secundaria. Según Ibarrola, “las normales siempre tuvieron como atribuciones especiales la docencia (formación de nuevos maestros), la experimentación pedagógica (con sus escuelas anexas) y la educación continua de los maestros en ejercicio.”¹³⁶ De esta manera, se inaugura una etapa del *normalismo* mexicano que, si bien, recupera las tradiciones pedagógicas del Porfiriato, se basa en un discurso social emanado de los principios de la Revolución. Me atrevo a afirmar que la reforma y refundación de la Escuela son parte del proceso de institucionalización de los ideales revolucionarios en materia educativa, así, ser docente implica una función social para y con el pueblo.

En 1943, se crea el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), un hecho que ha tenido repercusiones importantes en el desarrollo de la educación formal nacional, en el *normalismo* y, por supuesto, en la Escuela. El rumbo que tomó el Sindicato ha contribuido a la burocratización y al clientelismo de los maestros, sobre

¹³⁵ Existe una larga lista de trabajos acerca de la historia de la educación y, específicamente, de la formación del magisterio en México, pero, no encontré ningún estudio dedicado exclusivamente a su historia, a excepción de algunas cronologías y del trabajo de Concepción Jiménez. Ver Alicia Civera, « La historiografía del magisterio en México (1911-1970) », En Luz Elena Galván, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (coordinadoras), *Historiografía de la educación en México*, La investigación educativa en México 1992-2002, tomo 10, México, SEP, 2003, p.231-257.

¹³⁶ María de Ibarrola, « Creación y desarrollo de instituciones y programas para la formación de los maestros de educación básica en el siglo XX. », En Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE, 1998, p. 246.

todo, a partir del sexenio de Luis Echeverría, quien le entregó la educación básica y normal. Su poder ha llegado a ser tan determinante, que actualmente no se puede entender la educación del país sin tomarlo en cuenta. Así, las decisiones en materia de formación docente se han librado entre éste y el Estado.¹³⁷ Mientras tanto, en 1947, después de una remodelación, se inauguran las actuales instalaciones de la Escuela.

Las décadas de 1950 y 1960 fueron años de movimientos sociales y, especialmente, de una efervescencia de la juventud a nivel mundial. La Escuela no pasó inadvertida, al contrario, fue un espacio de expresión y lucha social y cultural. En noviembre del 2008, los profesores del *Colegio* montaron la exposición *Repensar el '68. La trinchera normalista*.¹³⁸ La considero una muestra de la resistencia de los jóvenes normalistas hacia las políticas estatales y, del lugar que han tenido las ideologías de izquierda dentro de la institución. Durante mi trabajo de campo, supe que algunos maestros de la Escuela estudiaron en la Ex-Unión Soviética. Una parte de los profesores del *Colegio* se asume de izquierda. Existe la tendencia a creer que los normalistas han sido actores reproductores de políticas educativas y clientelistas del Sindicato, no obstante, en la Escuela han habido grupos contra-institucionales.

1975 es otra fecha importante, ya que se otorga a la formación profesional normalista un nivel universitario. A partir de ese momento sólo se admiten jóvenes que hayan cursado el bachillerato y se aumenta a cuatro años la duración de la carrera. Este hecho cobra importancia cuando se contextualiza como parte de la problemática de la naturaleza normalista que, estando separada de la universidad, ponía en duda el valor profesional de los futuros maestros de primaria. Existía la idea de reformar la formación docente en educación primaria para trasladarla a los espacios universitarios, como pasó en otros países europeos y latinoamericanos. Pero, resistencias y desacuerdos sindicales llevaron a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, institución que desde esa época se ha encargado de la formación de profesionales en educación. Sin

¹³⁷ Miguel Angel Rosales Medrano, "Políticas educativas y formación profesional del magisterio del nivel básico", En Jorge Guillermo Cano (coord.), *Política y educación en México*, Barcelona-México, Pomares, 2006, pp.145-147.

¹³⁸ Tuve la oportunidad de visitarla el lunes 23 de noviembre del 2008.

embargo, las escuelas normales mexicanas sobrevivieron, adquiriendo en 1984 el estatuto de nivel superior, lo cual trajo cambios importantes a la institución.¹³⁹

A partir de la década de 1990, la Escuela ha sido objeto de transformaciones a nivel curricular y de gestión. Durante el sexenio de Carlos Salinas, siendo Secretario de Educación Ernesto Zedillo, esto es, en 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB),¹⁴⁰ cuyos fundamentos fueron la mejora de la calidad del sistema educativo nacional, la federalización de la educación, la elevación de la escolaridad de la población y el fortalecimiento de la participación de la sociedad en materia educativa.¹⁴¹ Como parte de dicha “modernización” se crea el Plan de estudios 97, además se instaura la carrera magisterial y, llega a la presidencia del SNTE “La Maestra” Elba Esther Gordillo. Fue el inicio de la embestida de una serie de políticas educativas de corte neoliberal. Así, durante el gobierno de Fox y parte del actual, se siguió con la misma lógica modernizadora. Se crearon medios de apoyo como el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), cuyo principal objetivo es mejorar la gestión de las normales, la implantación del examen de ingreso al servicio docente y los concursos de oposición para la designación de directores, supervisores y jefes de sector, asimismo se han otorgado recursos para la formación permanente de la docencia,¹⁴² entre otra larga lista de programas y acuerdos de la SEP y el SNTE.

La historia de la Escuela es, en parte, la historia del *normalismo*, con sus matices y particularidades. Durante este proceso histórico encuentro tendencias. La primera, en cuestión pedagógica, es el cambio de planes de estudio pues se mencionan en total 14. La segunda, en cuestión política, la formación docente en educación primaria ha sido y seguirá siendo el centro de disputas y negociaciones entre la SEP –en representación del Estado- y el SNTE. La tercera, en cuestión identitaria, es la búsqueda y la construcción

¹³⁹ A partir de ese momento pasaron a formar parte de un sistema de educación que ha sido objeto de presiones y estándares internacionales basados en las políticas educativas de corte neoliberal. Ello se manifiesta en evaluaciones institucionales, en exigencias a los profesores y en presupuestos económicos condicionados por resultados que se esperan. Las siguientes décadas se han caracterizado por la creación de programas de apoyo, con la finalidad de integrar las escuelas normales a los estándares internacionales.

¹⁴⁰ Ver Pablo Latapí Sarre, “El contexto: génesis, contenidos y políticas del ANMEB”, En *La SEP por dentro*, México, FCE, 2004, pp.19-52

¹⁴¹ Miguel Angel Rosales Meandro, *o.c.*, p.154

¹⁴² Alberto Arnaut, *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de Discusión, no. 17, México, SEP, 2004, p. 20

de una identidad profesional a lo largo del siglo XX y, que hoy, tiene un alto grado de desvalorización.¹⁴³ Finalmente, desde la década de 1990, es la historia de los intentos de resistencia de una tradición que tiene sus orígenes en las ideas modernas y nacionalistas del siglo XIX, reforzadas por la ideología revolucionaria de principios del siglo pasado, en una sociedad dominada por el neoliberalismo.

2.2.2 El normalismo mexicano hoy

El 19 de agosto del 2008, el periódico nacional *La Jornada* anunció:

La presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, hizo una sola petición al presidente Felipe Calderón: desaparecer el normalismo público. ‘Queremos que las normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas’, dijo. La justificación fue que se debe evitar que haya ‘tantos docentes como manejadores de carro y servidores de mesa’. A lo que la titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Josefina Vázquez Mota, agregó que la “transformación” de esas instituciones exige de decisiones “históricas” que no se han tomado hasta ahora. El contexto fue la ceremonia de inicio del ciclo escolar 2008-2009, donde Gordillo aprovechó su encuentro con el titular del Ejecutivo para tomar el reciente examen de maestros como un argumento de que ‘el sistema de normales ha sufrido un quiebre’ y, por ello, la SEP debe buscar ‘vocaciones más cercanas al empleo, en lugar de las licenciaturas de pedagogía.’¹⁴⁴

Es muy pronto para hablar del impacto real de una declaración de este tipo, no obstante, *la muerte del normalismo* ha sido anunciada desde hace algunas décadas, como parte de una ola internacional. En mi opinión, su sobrevivencia se debe a intereses políticos y burocráticos, pero, me atrevo a agregar que las razones de un fenómeno así pueden también encontrarse en que vivimos en un país de tradiciones, por lo cual, destruir una tradición tan arraigada como la normalista, no es una tarea fácil. Retomando a Arnaut, el sistema de formación docente en México se ha construido como “una serie de capas

¹⁴³ María del Pilar Jiménez Silva, “Identidad de profesores de educación básica y normal” En, Patricia Ducoing (coordinadora), *La investigación educativa en México 1992-2002. Sujetos, actores y procesos de formación*, Tomo 8, Volumen II, México, COMIE SEP, 2005, p.609 Dicho proceso se ha basado en una confrontación permanente del profesorado, que se expresa en interrogaciones sobre su práctica profesional, sobre el lugar social que ocupan, sobre la relación con colegas, educandos y Ante los cambios socioeconómicos, ideológicos, políticos, culturales que repercuten en las reformas educativas, los maestros ya no saben cual es su verdadero rol y, en las cotidianidades escolares existe una tendencia a la híbrides, pero, una híbrides inconsciente. autoridades. Actualmente se habla de un malestar docente y, por tanto, de una crisis identitaria docente.

¹⁴⁴ Karina Aviles y Claudia Herrera, “Cerrar normales públicas, exige Elba Esther Godillo a Calderón”, En: <http://www.jornada.unam.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>

geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo”¹⁴⁵, ya que en lugar de reformar o replantear a las organizaciones existentes, los gobiernos, la SEP y el Sindicato han preferido crear nuevas, evitando con ello movimientos. Desde la década de 1990, Etelvina Sandoval se preguntaba “¿es vigente el normalismo?”¹⁴⁶ De igual modo, en este momento sólo queda preguntarse, así como lo plantea Marco Antonio Savín Castro, “¿por qué seguir formando a los maestros en escuelas normales?”¹⁴⁷ Es un tema sobre el cual se debate tanto en el medio de la investigación educativa como en el normalista, véase por ejemplo los *Cuadernos de Discusión* publicados por la SEP. Se discute sobre el presente y se plantean desafíos para el futuro que podrían resolverse con la creación de una nueva reforma. Marco Antonio Savín Castro, siendo profesor normalista, elabora una crítica a las diversas reformas de formación docente que se han aplicado históricamente y, que han tenido resultados negativos o poco trascendentales. Son reformas que se han construido sin fundamentos reales, esto es, sin tomar en cuenta las condiciones existentes. Explica que la crisis del sistema de formación docente no es sólo nacional:

Si uno observa el sistema educativo de cualquier país, encuentra panoramas poco favorables de las instituciones que forman maestros; esta constante obedece a muchos factores, pero principalmente al hecho de que las instituciones sociales no evolucionan a la velocidad que lo hacen los problemas y las expectativas de esta época posmoderna, lo que las encadena a una constante búsqueda de futuros donde los pasados son como horizontes borrosos y distantes, agregando a la desmemoria los mitos que presentan al sistema universitario como la panacea y el destino final de la formación docente.¹⁴⁸

Para cerrar el apartado, rescato la opinión de M1, expresada por escrito dentro del marco de un curso sobre políticas de formación docente:

no tenemos la misma perspectiva sobre la formación de docentes los profesores que laboramos en las normales con las autoridades (casi siempre distantes, como es de la Administración

¹⁴⁵Alberto Arnaut, *o.c.*, p.7

¹⁴⁶ Etelvina Sandoval, *o.c.*, p.234

¹⁴⁷ Marco Antonio Savín Castro, *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*, Cuadernos de Discusión, no. 13, México, SEP, 2003, p.38.

¹⁴⁸ *Ibidem.*, p.18 Para él es necesaria la transformación de las normales, pero, basada en una reforma bien sustentada con miras a largo plazo, lo cual pueda dar oportunidad a mejoras reales. Yo coincido en la necesidad de un replanteamiento del normalismo mexicano y de la formación docente en general. Para ello, me parece que debería empezarse por mirar hacia el pasado, rescatar las experiencias históricas, lo que ayudaría a analizar y comprender el presente, convocando entonces a una discusión pública sobre el futuro del modelo que sirva de base para una posible reestructuración.

Federal), ni con el sindicato (siempre velando por sus intereses) y hay mucho de que hablar y debatir [...] Que los docentes hemos de ser tomados en cuenta (asunto bastante difícil, lo entiendo) pero sí por lo menos aprovechar la experiencia de los verdaderos actores para las reformas a los planes y programas de estudio para pasar (como señala la autora) de adversarios a aliados autoridades-profesores de normal, porque a final de cuentas el beneficio será para los alumnos en particular y para nuestro país en general (utopía al fin y al cabo).¹⁴⁹

2.2.3 Plan de estudios 97

La institución es una abstracción que se materializa a través de las organizaciones, y se expresa en los valores, las normas, las acciones, las prácticas, los rituales. En la educación escolar los planes de estudios son un medio para instituir la normatividad, la ideología, las habilidades, los conocimientos y los valores que se pretenden transmitir. Por lo anterior, dedico este apartado al análisis del Plan 97,¹⁵⁰ que actualmente rige a las escuelas normales mexicanas. Este, como ya se mencionó, surgió del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN).¹⁵¹ Dos razones explícitas justificaron el cambio. Primero, la necesidad de actualizar al grupo docente frente a la reforma de la educación básica puesta en marcha en 1993. Segundo, el Plan 84, con el cual las escuelas normales obtuvieron el carácter de instituciones de educación superior, en palabras de las propias autoridades, no estaba funcionando, al contrario, había contribuido al “proceso de deterioro” del normalismo mexicano. Basado en el ideal de formar maestros-investigadores, las condiciones históricas, culturales, académicas y materiales no correspondieron a sus exigencias. Ante los ojos de analistas y, de los normalistas, fue absurdo querer formar de “la noche a la mañana” maestros que debían, además, producir investigaciones. Visto a través de tiempo el Plan 84 estaba condenado a desaparecer. Entonces, en el nuevo plan se afirma que:

El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios.¹⁵²

Para ello, se planteó una transformación integral que debía atender cuatro líneas principales: (1) Transformación curricular. (2) Actualización y perfeccionamiento

¹⁴⁹ Ensayo elaborado por C y titulado « Un acercamiento al análisis de políticas de formación docente » en mayo-junio del 2008.

¹⁵⁰ SEP, *Plan de estudios...*, o.c.

¹⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵² *Ibidem*., p. 22

profesional del personal docente de las Escuelas Normales. (3) Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. (4) Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales.¹⁵³

La puesta en marcha de la reforma se realizó a través de una serie de negociaciones entre las autoridades de la SEP, el SNTE y los profesores representantes de las escuelas normales. El método de trabajo para la elaboración del plan se presenta como un proceso que partió de:

La definición del perfil profesional de la educación que se aspira a formar, y el punto de llegada de la selección y la organización, en un mapa curricular, de los contenidos, las actividades, las experiencias formativas que con mayor probabilidad permitirán lograr los rasgos del perfil deseable.¹⁵⁴

Son cinco las competencias que definen dicho perfil: (1) habilidades intelectuales específicas, (2) dominio de los contenidos de enseñanza, (3) competencias didácticas, (4) identidad profesional y ética, (5) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Para desarrollarlas, en el documento se establece otra lista de criterios y orientaciones de orden académico, esto es, los lineamientos básicos para regular los contenidos y la organización de las asignaturas, así como, los rasgos principales de las formas de trabajo y del desempeño de los profesores. Se busca una congruencia entre los principios de la formación de los estudiantes y el contexto académico y curricular.¹⁵⁵

¹⁵³ *Ibidem*, p. 23-26

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 29

¹⁵⁵ Son doce criterios y orientaciones. (1) La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. (2) Los estudios realizados en las Escuelas Normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación primaria. (3) El dominio de los contenidos de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los niños. (4) La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales. (5) El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas. (6) El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo de cada una de las asignaturas. (7) Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica. (8) La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos. (9) La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros. (10) Las Escuelas Normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes. (11) Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar

De esta manera, se deriva un plan de estudios que abarca ocho semestres –cuatro años-, dividido en tres áreas: a) actividades escolarizadas; en total 35 asignaturas, de las cuales la mayoría se centran en los contenidos del programa de primaria, el resto sobre aspectos teóricos, didácticos e históricos de la educación, b) actividades de acercamiento a la práctica escolar o jornadas de práctica en donde los estudiantes observan clases impartidas en primaria, planean una sesión y terminan por desarrollarla frente al grupo de niños, c) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, realizada en los dos últimos semestres, en donde los estudiantes se ocupan de un grupo de educación primaria con la asesoría de un maestro normalista, con lo cual cubren su servicio social y reciben una beca.

Me interesa elaborar un breve análisis del Plan 97, a partir de las perspectivas de formación docente que esboqué en el apartado anterior. Desde el enfoque tradicional, el Plan 97 otorga un importante espacio curricular a la transmisión de los contenidos escolares nacionales establecidos por la SEP. Desde la perspectiva técnica, el Plan 97 desarrolla una preferencia por el aspecto estratégico, dando poco espacio a lo teórico, son los llamados “expertos” en educación quienes elaboran las reformas, que al parecer, reducen la formación a un proceso de entrenamiento, a una serie de técnicas que pueden ser aplicables, así, la educación es concebida sólo desde su aspecto científico-racional y, los maestros son técnicos que deben llevar a la práctica los programas elaborados desde “arriba”. En esta lógica, el Plan 97 fue creado por las autoridades y un grupo de investigadores, quienes se basaron en estudios cualitativos y, después presentaron el proyecto a los profesores normalistas con la finalidad de obtener su consenso. Desde la perspectiva práctica reflexiva, el Plan 97 hace hincapié en la práctica a través de la experimentación en escuelas primarias, pero, aunque curricularmente existe un espacio para la reflexión de la misma, insisto, hay pocas disciplinas teóricas lo que me lleva a preguntar ¿cómo se pretende desarrollar la reflexión sobre la práctica si no se abordan cuestiones teóricas? ¿Es posible reflexionar la práctica sólo a partir y desde la práctica? Desde la perspectiva reconstruccionista de la formación docente, es posible establecer que el Plan 97 no tiene sentido, ya que no retoma las condiciones reales en las que se

su formación permanente. (12) En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica.

desarrolla el *normalismo*. Apple afirma, en la introducción al libro de Liston y Zeichner, que generalmente las propuestas de formación de maestros están hechas en el vacío, pues no toman en cuenta el contexto sociopolítico, ni consideran a la educación como parte de relaciones de desigualdad y, carecen de visión respecto a las condiciones cotidianas.¹⁵⁶ No existe un vínculo entre lo dicho y las realidades; “el discurso puede versar sobre el desarrollo, la cooperación y el “refuerzo” del profesor, pero las tendencias más fuertes son las de la centralización, la normalización y la racionalización.”¹⁵⁷ Aunque institucionalmente se mencione como objetivo la formación de docentes reflexivos y críticos, se sabe que:

en la comunidad de formadores de profesores se mezclan e intercambian términos que se han hecho populares, como ‘enseñanza reflexiva’, ‘investigación-acción’, ‘base de conocimientos’, ‘asignatura’ y ‘potenciación profesional’, con un elevado grado de confusión en relación con los compromisos y supuestos básicos subyacentes que distinguen unas propuestas de otras. En algunos casos (por ejemplo, en relación con la ‘enseñanza reflexiva’), el uso de determinados términos los ha vaciado de contenido, habida cuenta de que formadores de profesores que sostienen puntos de vista muy diferentes han expresado su conformidad con los mismos lemas.¹⁵⁸

Ante tal situación, el mismo autor propone que el primer paso para elaborar una reforma de formación docente consiste en comprender lo que ocurre en las aulas, en sus palabras, “las complejas, densas y a veces agotadoras experiencias cotidianas de los docentes.”¹⁵⁹ Y cierra con una frase tajante: “toda propuesta de formación de profesorado que no se base en la comprensión crítica de las condiciones sociales y educativas de su vida carece casi de sentido.”¹⁶⁰

En el documento oficial del Plan 97, observo que no se especifica el enfoque o los enfoques teóricos a partir de los cuales se elaboró, de la misma manera, tampoco se menciona el trabajo empírico que sirvió para fundamentarlo. Entonces, ¿hubo un análisis de las condiciones de las escuelas normales para poder justificar los nuevos objetivos, contenidos y procesos que se plantean? Después de leer la lista de rasgos del perfil de egreso, me parece que el planteamiento es insostenible en la práctica. Este juicio lo construí a partir de los siguientes cuestionamientos. Para establecer los rasgos del perfil de egreso ¿se consideraron las condiciones reales del trabajo docente cotidiano?,

¹⁵⁶ Liston y Zeichner, *o.c.*, p. 11

¹⁵⁷ *Ibidem.*, p.12

¹⁵⁸ *Ibidem.*, p. 31

¹⁵⁹ *Ibidem.*, p.16

¹⁶⁰ *Idem.*

¿se tomaron en cuenta las condiciones reales de los jóvenes de recién ingreso?, ¿los profesores normalistas están listos para formar jóvenes con el perfil que se expresa?, el sistema educativo y los intereses del sindicato ¿realmente quieren formar jóvenes reflexivos, críticos y autónomos?, finalmente, en un país caracterizado por la corrupción, la discriminación social y racial, la exclusión, las desigualdades socioeconómicas, el machismo, la explotación, la injusticia y el narcotráfico ¿es posible formar maestros con el perfil que se expresa?, esto es, ¿el contexto sociocultural, político y económico corresponde a lo que se plantea en el documento? Además, los que elaboraron el plan no sólo se “olvidaron” de lo que implica el trabajo real de un maestro y del contexto mexicano, tampoco se ocuparon del aspecto psíquico. En palabras de Gilles Ferry:

En Francia no se han realizado nunca estudios profundos sobre el problema de la preparación psicológica de los maestros para las situaciones que deben afrontar, a pesar de que siempre se haya considerado la importancia del factor personal como primordial para el desarrollo del proceso educativo.¹⁶¹

De la misma manera, en México, no se toma en cuenta el aspecto emocional como parte de la formación docente. Aunque existe una tendencia a estudiar el llamado *malestar docente*, pues es una profesión que llega a tener una fuerte carga de angustia. Por ello, para formular una reforma se necesita aterrizar las ideas, tomar en cuenta las dimensiones contextuales, las cotidianidades y a los sujetos, de lo contrario, se crea un abismo entre lo que se quiere y lo que se hace, una especie de esquizofrenia y de simulación.

Por otro lado, los trabajos de seguimiento y análisis de la implementación del Plan 97¹⁶² muestran los aspectos positivos y los negativos, los aciertos y los errores, los buenos resultados y los retos por realizar. Se basan en datos empíricos recogidos a través de observaciones directas y entrevistas a los actores. Del balance final de Ruth Mercado rescato sobre todo las confusiones de los profesores durante el primer semestre de la aplicación respecto a los contenidos de las asignaturas que les tocó impartir, así como, la dificultad que expresaron los estudiantes para realizar la lectura de algunos de los textos propuestos por el nuevo plan. Entonces se manifiesta que las autoridades deberían

¹⁶¹ Gilles Ferry, *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1971, p.13

¹⁶² Ruth Mercado, o.c. José Delfino J. Teutli Colorado, o.c. Gabriela Czarny, *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*, Cuadernos de Discusión, no. 16, México, SEP, 2003.

colaborar en la propuesta de más estrategias pedagógicas para los profesores y, se pedían lecturas más sencillas. Esta situación me lleva a insistir en tres observaciones. Parece que el Plan 97 no tomó en cuenta las voces de los maestros de base. Parece que no tomó en cuenta el perfil de ingreso de los estudiantes. Percibo una dependencia de los actores educativos hacia los lineamientos y las autoridades institucionales.

En conclusión, la historia centenaria de la Escuela ha estado marcada por políticas estatales y sindicales. Ante la actual crisis del *normalismo* mexicano, parece que Plan 97 no ha logrado los objetivos propuestos, por lo que impera el desafío de replantear el futuro de la institución. Una vía importante y necesaria podrían ser los espacios y tiempos creados para la expresión de los docentes.

2.3 El trabajo colegiado: un proyecto institucional

Entre los criterios y orientaciones de orden académico para favorecer el desarrollo del Plan 97 se establece el trabajo colegiado.¹⁶³ Con ello se pretende motivar y crear vínculos de comunicación e intercambio entre los docentes, de esa manera se busca apoyar su superación profesional, así como el logro de una formación más integral de los alumnos. Continuando con la línea de lo instituido, comienzo el estudio del trabajo con la definición que se le ha dado. Después retomo aspectos de la psicología de los grupos, haciendo énfasis en los aportes de la psicología como una forma de iniciar el análisis del fenómeno grupal del *Colegio*. Finalmente planteo la posibilidad o el supuesto de que dicho espacio pueda servir para la expresión del pensamiento reflexivo de los profesores.

2.3.1 La noción

En el documento oficial no se especifica la definición del concepto de trabajo colegiado, ni el enfoque teórico desde el cual se le considera, ni tampoco se profundiza acerca de los objetivos y del desarrollo cotidiano de una labor de esa naturaleza. La propuesta aparece como un criterio abierto y flexible, para que cada escuela normal estime y establezca las pautas necesarias:

¹⁶³ SEP, *Plan de estudios...*, o.c., p.49 y 50

Una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas, que den origen a verdaderos colectivos. [...] es necesario revitalizar el funcionamiento de las academias [...] Asimismo conviene institucionalizar las reuniones de los profesores que atienden asignaturas de un mismo semestre; el objetivo de estas reuniones será identificar las relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas, el avance académico de los alumnos, así como revisar e intercambiar materiales de estudio. Este tipo de actividades son las que dan contenido y sentido al trabajo colegiado, y son uno de los medios más eficaces para apoyar la superación profesional de los maestros de las escuelas normales.¹⁶⁴

Un año después de dicha aplicación, esto es, en 1998, la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la SEBN (Subsecretaría de Educación Básica y Normal) publicó un documento “sobre el trabajo colegiado, su importancia, sugerencias para su organización y las tareas que cada colectivo debía realizar [...] señalaba con precisión los colegios que podían formarse y los temas a tratar.”¹⁶⁵ En el 2002, se presentó otro aún más preciso acerca de los principios, los lineamientos, la organización, las temáticas, las estrategias y otras sugerencias. Éste forma parte de la política de gestión institucional promovida por el PROMIN, que fomenta la aplicación y el desarrollo de una planeación estratégica a través de la cual los directivos y los maestros puedan trabajar de manera conjunta y horizontal. Se promueve también, como ya mencioné, una democratización en la toma de decisiones y la participación de todos los actores institucionales.¹⁶⁶

Por otro lado, la búsqueda bibliográfica arrojó cierta información acerca de la noción de trabajo colegiado.¹⁶⁷ A partir de los artículos y textos localizados, lo defino como una labor grupal y entre pares. Sus objetivos son: ser un medio para fortalecer, articular y coordinar las prácticas de los docentes; ser una vía para conformar un equipo capaz de dialogar, concertar y compartir conocimientos, experiencias e intereses; ser un mecanismo de intercambio y de apoyo; ser un espacio para la reflexión. Se recomienda la necesidad de construir un clima de respeto a la diversidad, de reconocimiento del otro, de diálogo y de responsabilidad. Con ello, se busca incentivar una cultura pedagógica de participación y democratizar las tareas académicas. Los diferentes autores consultados expresan una serie de temáticas que se pueden o deben abordar: aquellas concernientes al

¹⁶⁴ *Idem*

¹⁶⁵ María Eugenia Espinoza Carbajal, *o.c.*, p.1

¹⁶⁶ SEP, *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*, México, SEP, 2002. En línea: www.normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm

¹⁶⁷ Ver *Anexo V*

desarrollo académico de los alumnos, sobre cuestiones de organización escolar, acerca de los contenidos de los cursos y de las experiencias en el aula. Para lograr lo anterior, las autoridades institucionalizaron reuniones periódicas, la exigencia de resultados concretos sobre el trabajo en grupo y, una clasificación de las diferentes sesiones colegiadas, esto es, por asignaturas, por semestre y por grupo de alumnos. En síntesis:

en dichas reuniones debe prevalecer lo que hoy se ha dado en llamar las “5 C”: comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso, y confianza (Aula Fácil, 2008). Yo agrego otra “C”: colaboración, y si esto funciona bien se logra un buen grado de cohesión. El trabajo colegiado requiere del establecimiento de reglas, de toma de acuerdos, cumplimiento y respeto de los mismos; todo ello producto del consenso entre sus participantes. Los tres elementos centrales del trabajo colegiado son, por tanto, participación de iguales, objetivos comunes y compromiso en su logro.¹⁶⁸

La ambigüedad del planteamiento institucional provocó desde un principio que, en la práctica, el trabajo colegiado se realizara de diferentes maneras. Así se muestra en el seguimiento a la implantación del plan de estudios elaborado por Ruth Mercado, quien menciona que su desarrollo dependió de los intereses, el compromiso, las necesidades y las posibilidades de autoridades y profesores de cada escuela.¹⁶⁹ En el 2002, el PROMIN trató de reforzar la colegialidad. En una evaluación del programa elaborada en el 2005 se rescatan varios comentarios positivos de los propios actores y, se destaca como mayor obstáculo las condiciones laborales de los maestros, esto es, que sólo aquellos que tienen contrato de tiempo completo pueden realmente participar en las acciones colectivas, los que laboran por horas se les dificulta.¹⁷⁰ Yo tomo con precaución tales testimonios y resultados, por ello prefiero profundizar en el fenómeno grupal retomando posturas y enfoques teóricos pertenecientes a la psicología social.

2.3.2 Desde un enfoque *psicosociológico*

El concepto de grupo tiene varias definiciones. Etimológicamente, autores como Anzieu, Martin¹⁷¹ y Maisonneuve¹⁷² concuerdan que la palabra grupo aparece en el mundo occidental -exactamente en italiano- hasta el siglo XVII. En un principio hacía referencia

¹⁶⁸ *Ibidem.*, p.3

¹⁶⁹ Ruth Mercado, *o.c.* p.123-133

¹⁷⁰ Miguel Angerl Casillas Alvarado y Rómulo López Zárate (coords), *o.c.*

¹⁷¹ Didier Anzieu y Jacques-Yves Martin, *o.c.*

¹⁷² Jean Maisonneuve, *o.c.*

a nudo, más tarde a reunión o círculo; a lo largo del tiempo fue adquiriendo de manera confusa otros significados como muchedumbre, banda, concierto, aglomeración, grupos primarios o pequeños y grupos secundarios u organizaciones sociales. Es en la primera mitad del siglo XX que se convierte en objeto de conocimiento de las ciencias sociales, frente a las tendencias individualistas que negaban su existencia dentro del orden social. Independientemente del enfoque teórico-metodológico, para este momento, por grupo se entiende la reunión de un número reducido de personas que se conocen entre ellas. Los trabajos de Durkheim y de Freud son considerados como los antecedentes. A través del estudio de la familia, la escuela y el sindicato, el sociólogo francés elaboró conceptos teóricos que han servido para el desarrollo de lo grupal y, fue el creador de la expresión *dinámica social*. Por su parte, el psicoanalista austríaco dedicó una parte de su obra al análisis de fenómenos de la psicología colectiva. Así, ambos influenciaron la obra de Kurt Lewin el impulsor del enfoque dinamista, quien durante la década de los treinta y los cuarenta concentró sus esfuerzos en el estudio de grupos tanto naturales como artificiales, es decir, su trabajo lo llevó a observar procesos en espacios como la fábrica y, por otro lado, a crear grupos con la finalidad de experimentar situaciones. Su pensamiento y obra se sustentan en principios de la Gestalt. Ésta reivindica una concepción holística de la naturaleza; para él la conducta de una persona depende de ella misma y del ambiente al que pertenece. Ésta reivindica la naturaleza dinámica de los procesos psicológicos; para él existen interacciones entre el individuo y su entorno. Entonces, retoma el concepto gestaliano de campo, utilizado en el estudio de la percepción, para introducirlo en el área de la motivación y de la personalidad; su postulado central es que la conducta es función de la interacción entre la persona y el ambiente.¹⁷³ Para él, el grupo es “un todo dinámico, poseedor de realidad propia y producto de la interacción de sus partes componentes, por lo que no se puede considerar simplemente equivalente a la suma de sus componentes.”¹⁷⁴ Al final de su vida, en 1946, fundó el Reserch Center for Group Dynamics, en donde nace la idea de los grupos de formación o *T-Groups*: “no sólo se trata de interactuar en el seno de los grupos, sino de aprender y concienciar las actitudes que cada uno adopta frente al otro y establecer una

¹⁷³ José Sánchez, *o.c.*, p. 73-74

¹⁷⁴ *Ibidem*, p.2

comunicación sobre tales hechos.”¹⁷⁵ Además de Lewin, existieron otros investigadores como Mayo y Moreno que también marcaron el despliegue de este interés científico.

La corriente de la *dinámica de los grupos* lewiniana es un parteaguas, a partir de ella se va configurando una nueva disciplina que se conoce como Psicología Social. Oscilando entre la sociología y la psicología, se considera al grupo parte de una realidad más compleja de instituciones e individuos; se convierte en un espacio para estudiar las interacciones entre sus miembros y el ambiente. La primera otorga elementos para un análisis desde afuera, es decir, las funciones de los grupos dentro del orden social. La segunda, por el contrario, se posesiona desde el interior para observar y analizar comportamientos individuales. Así, el proceso histórico de la disciplina se juega en la línea que separa los dos enfoques; algunos estudios darán mayor peso a las cuestiones sociológicas, mientras que otros se inclinarán más hacia lo psicológico. Sin embargo, la constante es la concepción de la interacción entre las diferentes fuerzas; el dinamismo que se genera en los grupos humanos, para lo cual, se fueron identificando y nombrando procesos como la cohesión, el conflicto, la comunicación, las relaciones socioafectivas, los roles de los sujetos, la resistencia, entre otros. A manera de ejemplo, rescato las aportaciones de Bales, quien consideró cuatro problemas funcionales: la adaptación al contexto externo, el control interno, manejo y expresión de emociones, el mantenimiento de la integración; que le sirvieron de base para elaborar una clasificación de doce categorías que le permiten observar, registrar y analizar la dinámica grupal, especialmente, grupos de discusión.¹⁷⁶ Paralelamente, otras perspectivas se fueron planteando; los estudios estructuralistas que conciben al grupo como una estructura, la perspectiva psicoanalítica que se enfoca a su inconsciente y el de sus miembros, así como la perspectiva dialéctica encabezada por Sartre, quien considera a la lucha su motor principal.¹⁷⁷ Dentro de esta diversidad de aproximaciones, mi posición frente al grupo se acerca al enfoque psicosocial de Gilles Ferry para quien:

Existe grupo cuando los individuos tienen objetivos comunes e interactúan unos con otros. Esta definición sitúa al grupo en la red de las relaciones inter-individuales y la organización institucional. Por un lado, el grupo es una totalidad que no se reduce a la suma de sus elementos:

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 72

¹⁷⁶ Rafael González Fernández, *o.c.*, p.17-18.

¹⁷⁷ Marta Souto, “Grupos de formación “, En Marta Souto (coord.), *o.c.*, p.36-40

tiene una duración, una función, una vida propia que no se confunden con la de sus miembros. Por el otro, no se reduce a la funcionalidad que le asigna la institución que lo incluye. Posee una singularidad que le otorgan las personalidades que lo componen. Es un micro-organismo social con vida propia, analizable en términos energéticos (dinámica de grupos), hermenéuticos (psicoanálisis aplicado a los grupos) o socioanalíticos (perspectiva institucionalista)¹⁷⁸

Hay una tipología de los grupos, existen los artificiales y los naturales, por lo que se puede hablar de dos dimensiones: una de acción y una de investigación.¹⁷⁹ Con los primeros se busca experimentar e intervenir, con los segundos analizar y comprender. Las diferentes aportaciones teóricas han generado metodologías para abordar su estudio desde visiones clínicas o de diagnóstico fundamentadas en concepciones sociológicas, psicológicas o psicoanalíticas, así como, se ha recurrido al grupo para tratar aspectos terapéuticos, de enseñanza o formativos.

En el campo de la educación de adultos, los grupos de formación se han convertido en dispositivos de operación. Gilles Ferry y Marta Souto han recurrido a ellos para el caso específico de los formadores de maestros y, han elaborado contribuciones teóricas y metodológicas. Sí, desde la perspectiva psicosociológica del francés, la formación es la dinámica de un desarrollo personal que se lleva a cabo a través de mediaciones; un grupo de formación es un espacio y un tiempo que permite un trabajo sobre sí mismo a partir de las representaciones de lo que se ha hecho y lo que se hará, impulsado por el intercambio con otros individuos que comparten una profesión o actividad en común. Estos colectivos se basan en un trabajo horizontal entre adultos con distintas experiencias y conocimientos sobre una misma práctica, en donde el formador guía y acompaña. El proceso formativo del sujeto es considerado en relación al contexto global en el que vive. Se apela a la toma de conciencia, con la finalidad de alcanzar cierto grado de autonomía dentro de un ambiente que posibilita las interacciones. De alguna forma, lo anterior implica un trabajo sobre procesos primarios, es decir, cuestiones psíquicas, para lo cual el formador debe estar atento, evitando caer en una lógica terapéutica, ya que este tipo de grupo tiene como fin el desarrollo de la persona en relación a su profesión, y no una cura. Así, se puede hacer uso de diferentes técnicas que faciliten los procesos grupales y de formación, como la reformulación, el reflejo y la

¹⁷⁸ Gilles Ferry, *o.c.*, p.35

¹⁷⁹ Georges Lapassade, *o.c.*, p.70

interpretación de situaciones que atañen a los integrantes.¹⁸⁰ Para Souto, un grupo de formación es una posibilidad que permite el desarrollo de sujetos a través de lo grupal, en donde se entrecruzan dimensiones, provocando un proceso dialéctico entre ellas. Es un espacio de transición entre práctica y teoría, intermediario entre lo social y lo individual. Es un lugar de acción y de transformación.¹⁸¹ Finalmente, en palabras de Gilles Ferry, todo lo anterior depende, implica y se construye a partir de una acción reflexiva: “reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.”¹⁸²

2.3.3 ¿Un espacio para la práctica reflexiva?

Institucionalmente no se establece de manera explícita que el trabajo colegiado haya sido concebido para motivar las reflexiones de los profesores. El objetivo principal –integrar contenidos y estrategias de las asignaturas para lograr una educación integral- y las temáticas aconsejadas –sobre los avances académicos de los estudiantes, los contenidos y los materiales- puede ser traducido como medios para la reflexión. En mi opinión, dialogar, intercambiar y coordinar sobre lo que se hace y lo que se quiere hacer significa pensar en la acción, es decir, reflexionar. No obstante, hablar de la práctica reflexiva es complejo, ya que se hace referencia a varias dimensiones, pues además del proceso cognitivo, ésta responde a historias y formaciones individuales, a contextos sociohistóricos y culturales, por tanto, es también un proceso de política pública. Se ubica entre la teoría y la práctica, entre lo personal y lo social.

Desde hace un par de décadas, la bibliografía sobre el tema de la reflexión del docente ha aumentado. Me atrevo a afirmar que la expresión se ha convertido en un slogan, ya que forma parte de las propuestas de distintas corrientes educativas. Las perspectivas de corte crítico apelan a la práctica reflexiva como una vía para que el profesor establezca una conexión entre la teoría y la práctica, que le permita desarrollar un pensamiento crítico a partir del cual realice el proceso de enseñanza. La tendencia educativa basada en las llamadas competencias también ha retomado el ideal del profesor

¹⁸⁰ Marta Souto, *o.c.*, p. 43-48

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 52-53

¹⁸² Gilles Ferry, *o.c.*, p.56

reflexivo.¹⁸³ Sin embargo, ambas se oponen en sus principios, por ello, me parece necesario tener cuidado con el concepto.

En el campo de la educación, la perspectiva epistemológica de Donald Schön sobre el *profesional reflexivo*¹⁸⁴ ha impulsado el desarrollo del *profesor reflexivo*. Ante una crisis de la práctica profesional basada en el modelo de la racionalidad técnica, Schön construyó una nueva propuesta. En palabras del autor, éste modelo es el que ha dominado la formación y la actividad profesional desde principios del siglo XX, cuyos orígenes están en el pensamiento positivista y, consiste básicamente en la resolución de problemas a partir de la aplicación de técnicas instrumentales. Se establece una división entre la teoría y la práctica. Separación que se ha institucionalizado en las universidades y centros de formación, así, por un lado están los investigadores encargados de producir el conocimiento teórico que dará sustento a las estrategias que deberán llevar a cabo, por otro lado, los prácticos. Existe una ciencia básica y una ciencia aplicada a través de destrezas prácticas. Esta tendencia se refleja en el curriculum y en los planes de estudio; los primeros años están dedicados a la adquisición de conocimientos científicos básicos, para dejar lugar en los últimos años a la aplicación práctica del futuro profesional. No obstante, la complejidad de las realidades han provocado el fracaso del modelo, los profesionales se confrontan con situaciones inciertas que no estaban conceptualizadas en los manuales técnicos, ante las cuales no pueden actuar:¹⁸⁵

¹⁸³ Ver por ejemplo la obra de Philippe Perrenoud, *o.c.*

¹⁸⁴ Donald Schön, *o.c.*

¹⁸⁵ Regresando al plan de estudios de las normales mexicanas, observo la falta de espacio curricular dedicado a la teorización, las disciplinas están centradas en conocer los programas y las estrategias de la educación primaria establecidos por la SEP, así como en la realización de prácticas laborales en las escuelas. Durante los primeros semestres los alumnos estudian conocimientos básicos de la ciencia educativa y, en los últimos, los aplican en las aulas. Contradictoriamente al discurso oficial, se busca en el fondo formar profesionales técnicos. Los rasgos deseables del perfil de egreso no corresponden al programa; se pretende formar docentes críticos, reflexivos e investigadores, pero no se establecen las condiciones necesarias para hacerlo. En el campo de la educación, el modelo de racionalidad técnica se constata en la concepción del maestro técnico enfocado a realizar en el aula estrategias didácticas construidas por los llamados “teóricos”. Como menciona Kemmis: “Para la mayoría de los profesores, incluidos los de ciencias de la educación, teorizar sobre la educación es algo que se desarrolla aparte de la práctica. Sucede en lugares y tiempos distintos de los de la práctica misma. Nuestras imágenes de los lugares en donde se teoriza incluyen libros y sillones o mesas y hojas de papel en blanco; damos por supuesto que el momento de teorizar es distinto del correspondiente al alboroto de la jornada docente.” Stephen, Kemmis, “Prólogo: La teoría de la práctica educativa.”, En Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1999, p.32

En la variada topografía de la práctica profesional hay un elevado y sólido terreno donde los profesionales pueden hacer un uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación, y hay un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son confusas ‘revoltijos’ sin posible solución técnica. La dificultad es que los problemas del terreno elevado, por muy grande que sea su interés técnico, carecen, relativamente a menudo, de importancia para los clientes o para la sociedad en su conjunto, mientras que en el pantano están los problemas de mayor interés humano. ¿Permanecerá el profesional en el terreno elevado y sólido, donde puede practicar rigurosamente, como él entiende el rigor, pero donde está obligado a tratar con problemas de relativamente poca importancia social? ¿O descenderá al pantano, donde puede abordar los más importantes y desafiantes problemas si quiere abandonar el rigor técnico?”¹⁸⁶

En respuesta, Schön propuso una epistemología de la práctica implícita “en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores.”¹⁸⁷ Para ello rescató la capacidad del humano de pensar antes o durante la acción. Existe un saber hacer que no necesariamente se puede explicar, pero, también hay un proceso extraordinario de reflexionar en y desde la acción. Este se produce cuando el profesional se enfrenta con sucesos o fenómenos que no forman parte de sus conocimientos. Cuando alguien reflexiona en la acción se convierte en un investigador desde la práctica, ya que construye teoría a partir de un caso único; los posibles objetos de reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él, se valora así la riqueza de la diversidad de pensamiento. La relación entre la teoría y la práctica se plantea de una forma más equilibrada y recíproca. Desde este enfoque, la práctica profesional no sólo se centra en la solución del problema, sino aborda el proceso, lo que significa considerar el contexto del mismo y las implicaciones posibles. Es mucho más completo, pues busca responder a la complejidad de las realidades. Pero, esta propuesta ha sido recibida con desconfianza dentro del medio científico y profesional, ante la supuesta falta de rigor. A lo cual Schön responde:

El dilema del rigor o la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico. Podemos de ese modo incrementar la legitimidad de la reflexión desde la acción y alentar su más amplia, profunda y rigurosa utilización.¹⁸⁸

¹⁸⁶ Donald Schön, *o.c.*, p. 49-50

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 55

¹⁸⁸ *Ibidem.*, p.73

Dentro de la perspectiva del *pensamiento del profesional práctico*, Pérez Gómez¹⁸⁹ distingue tres conceptos diferentes: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El primero hace referencia al saber hacer. El segundo a un proceso de diálogo con la situación problemática y durante la intervención, esto es, desde la inmediatez y a partir de la improvisación y la creatividad, así “cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo.”¹⁹⁰ El tercero es aquel análisis que se realiza después de la acción; es la reflexión sobre la representación de lo hecho, que permite la contextualización y la construcción de nuevas acciones.

En educación, especialmente en la formación docente, se han desarrollado enfoques que retoman este ideal. Desde una perspectiva crítica, la reflexión implica reconstruir la experiencia, es decir, definir la situación, adquirir conciencia de la propia práctica docente y analizar la complejidad de los procesos de enseñanza:

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativas son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente.¹⁹¹

El profesor es considerado un sujeto autónomo, por tanto, activo que analiza sus acciones y construye conocimiento a partir de sus experiencias. Diferentes autores han realizado aportes, por un lado, están aquellos que pertenecen al *reconstruccionismo social* como Giroux, Liston, Zeichner, Kemmis, Apple y cuyo maestro fue el brasileño Paulo Freire, por otro, se encuentran los que desarrollaron la *investigación-acción* como Stenhouse y Elliot. Para Liston y Zeichner la propuesta de Schön es demasiado individualista, ya que no considera a la práctica reflexiva como un medio de transformación social, no hay una crítica al contexto de lo instituido.¹⁹² Así, ellos llevan el ideal más lejos. Giroux concibe que el profesor debe ser un “intelectual transformador”¹⁹³, lo que significa, que debe

¹⁸⁹ Angel Pérez Gómez, *o.c.*

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 419

¹⁹¹ *Ibidem.*, p.421

¹⁹² Liston y Zeichner, *o.c.*, p.102

¹⁹³ Henry Giroux, *o.c.*

desarrollar una conciencia social y crítica que le permita alcanzar un grado de autonomía y una postura política definida, con el propósito de participar en la reconstrucción de una sociedad más justa. En la visión humanista de Freire, enseñar exige reflexión y crítica constante sobre la práctica evitando caer en la rutina, para ello, postula que es necesario que la curiosidad se convierta en una curiosidad epistemológica.¹⁹⁴ Stenhouse concibe la enseñanza como un arte en donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva, esto es, el docente a partir de sus acciones tiene las condiciones para elaborar una investigación y, contribuir al conocimiento del fenómeno educativo. Se agrega que la reflexión sobre las realidades escolares es más enriquecedora si se hace de manera colectiva; se requiere de un diálogo y de la pluralidad y, se postula una investigación-acción bajo colaboración de maestros, teóricos y autoridades, esto es, un proceso de reflexión cooperativa.¹⁹⁵

La presentación y el análisis del contexto institucional establecieron un acercamiento con lo instituido, al mismo tiempo, fueron un medio para retomar los estudios centrados en fenómenos grupales que consideran la relación entre institución, grupo e individuos, y comenzar a esbozar la dinámica del grupo de profesores que pertenecen al *Colegio*.

¹⁹⁴ Al respecto ver Paulo, Freire *Pedagogía de la autonomía...*, o.c. Paulo, Freire, *Cartas a...* o.c.

¹⁹⁵ Citado en Angel Pérez Gómez, o.c, p. 428

3. El grupo dentro del marco del trabajo colegiado¹⁹⁶

Para abordar los fenómenos grupales se ha creado el campo específico de la *psicología de grupos*¹⁹⁷, cuyo principal referente es el de la *psicología social*. Así, desde principios del siglo pasado se han planteado teorías y metodologías a fin de estudiar y trabajar en y con grupos, de las cuales rescato elementos para comprender cómo los profesores se han apropiado del proyecto institucional. La lista de autores es larga, de igual forma, se han desarrollado diversas categorías e instrumentos de análisis desde varios enfoques como la sociología, la psicología, el psicoanálisis o el discurso. Sin basarme en un sólo autor o teoría y, considerando al grupo como un todo, elaboré el análisis a partir de tres niveles. Primero sobre lo que dicen los profesores cuando trabajan colegiadamente. Segundo las interacciones que se establecen entre ellos. Finalmente los procesos del colectivo.

3.1 ¿Sobre qué conversan los profesores?

La Sala de la Coordinación del *Colegio* es un espacio de reunión y, por lo tanto, de conversación. Durante las juntas semanales los profesores abordan distintos temas: acerca de sus prácticas docentes, sus proyectos grupales, sus problemas laborales, sus alumnos, sus colegas, sus vidas privadas. Sobre música, poesía, cine, programas de televisión, literatura, historia, política. Comparten preocupaciones, molestias, entusiasmo, inquietudes, intereses. Cuentan anécdotas, chistes. A partir de lo que dicen elaboré una interpretación de los sentidos que le otorgan a sus experiencias como formadores de formadores y a sus experiencias como integrantes de un grupo colegiado. Tales significados los considero parte de fenómeno grupal y resultado de un acto social,¹⁹⁸ esto es, de un acontecimiento de habla que permite comunicar el sentido de la experiencia vivida, que tiene una referencia y un significado, y se lleva a cabo a través de un diálogo.¹⁹⁹ De esta manera, presento en un primer apartado la postura que ellos expresan

¹⁹⁶ Para las citas de los comentarios de los profesores uso dos simbologías: ‘ ’ cuando es aproximativa, ‘”’ cuando es textual.

¹⁹⁷ Rafael González Fernández, *o.c.* Pilar González, *o.c.* José Sánchez, *o.c.*

¹⁹⁸ Al considerar el discurso como un acto social recurrí a la obra de Van Dijk, “El estudio del discurso”. En *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso 1. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 2001, pp.61-62.

¹⁹⁹ Paul Ricoeur, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente del sentido*, traducción Graciela Monges Nicolau, 2ª edición, México, Siglo XXI, 1998.

de la enseñanza, después su visión del “otro” entendido éste como colegas, alumnos y autoridades educativas, al final rescato el discurso que han construido acerca de ellos como profesores y como grupo colegiado.

3.1.1 ¿Una postura crítica de la enseñanza?

A través de las conversaciones registradas interpreto que la concepción grupal sobre enseñanza se apega a las *tendencias o perspectivas críticas*.²⁰⁰ ¿Qué quiero decir con *postura crítica*? Los profesores expresan opiniones en contra de ciertos usos y costumbres de la Escuela que ellos mismos nombran tradicionalistas. Critican las políticas educativas nacionales que ellos señalan de corte neoliberal. Señalan el pragmatismo del Plan 97. Critican el enfoque tradicional de la enseñanza de la historia.²⁰¹ Además, en sus intereses musicales, literarios y políticos es posible también detectar una inclinación hacia una visión crítica, expresada en una conciencia social abierta y flexible.

En repetidas ocasiones, los profesores nombraron y criticaron manifestaciones normalistas que, para ellos, representan el tradicionalismo de la institución. En una de las reuniones semanales dedicada a las planeaciones de las jornadas de práctica de los estudiantes, M2 comentó que lleva años en la Escuela y siempre se hacen por sistematización, cuando ellos promueven, por el contrario, una planeación por correlación que implica una visión de educación más integral.²⁰² En otra sesión, igualmente, M2 critica el uso tradicionalista que se le da al libro de texto gratuito:

‘en planeación ponen [los alumnos normalistas] abrir el libro de texto en tal página y leerlo, hay que usarlo de otra manera, hacer preguntas problematizadoras de investigación y ellos [los niños] que busquen en el libro’.²⁰³

Otro aspecto que provoca comentarios críticos es el hábito de los maestros normalistas de vestirse formalmente y de exigir a los alumnos que lo hagan también, especialmente durante las jornadas de prácticas. M3 y M7 son los más reacios a usar traje, prefieren ir de mezclilla. El resto se mantiene en la tradición, aunque acepta las opiniones críticas. De esa manera, M1 dice que los maestros de la asignatura *Observación de la práctica*

²⁰⁰ Mencionadas en el capítulo anterior.

²⁰¹ En palabras de González y González la *historia de bronce*, aquella que se centra en los héroes y acontecimientos políticos y bélicos nacionales. En las escuelas suele enseñarse a partir de la memorización de fechas y nombres.

²⁰² Reunión 011007

²⁰³ Reunión 031207

confunden forma con fondo. M5 agrega que el hecho de que un alumno venga de traje no lo hace mejor, eso es la apariencia, lo que importa es el fondo. Entonces M3 dice:

‘yo creo que es más profundo, tiene que ver con la idea de que el saber debe ser acompañado con la belleza, es histórico, el problema es que no hay apropiación del cuerpo, tal vez M5 se siente bien de traje, yo no, es respetable [...] como dice Foucault la represión da malos resultados’.²⁰⁴

Esto queda aún más claro con una intervención de M1:

Es una Escuela que tiene ciento veinte y un años de existencia, es una inercia terrible de formalismo, es una inercia [...] de tradición, de tradicionalismo, donde aún entre nosotros mismos tenemos discusiones serias, y si el maestro tiene que venir a un examen profesional de corbata o si puede venir de chamarra [...] discusiones que aparentemente son bizantinas, pero que dentro de la formalidad, dentro de la tradición y de la formalidad del normalismo todavía son vigentes.²⁰⁵

Para ellos, el mayor problema de la Escuela Normal no es sólo el tradicionalismo, sino la simulación y la inercia en la viven cotidianamente autoridades, maestros y alumnos. En este sentido, M3 comenta: ‘hoy les dije a los muchachos, si la Escuela es un caos ¿por qué no se ha caído, qué es lo que la sostiene?, son los rituales, ustedes llegaron y se adaptaron, concluimos en que ahí está la Escuela con sus rituales, llegamos, nos adaptamos y ya, hacemos simulaciones.’²⁰⁶ Como parte de dicha simulación, los profesores del *Colegio* concuerdan en que impera un sentido *pragmático*. Para empezar, el plan de estudios 97 es, en palabras de M1, pragmático²⁰⁷ ya que:

fue hecho por un grupo de alumnos que se basaron en Freinet, quien dice que el maestro se forma en la práctica. Para ellos es más importante la práctica que la teoría, es un plan de estudios instrumentalista. Tradicionalmente el maestro no construye el conocimiento, solo lo transmite. Este es peor [haciendo referencia al Plan]. Los alumnos esperan que la Normal los forme, y solitos van a saber dar clases.²⁰⁸

Basta con analizar el nombre de las asignaturas para constatar su apreciación, *Historia y su enseñanza*, *Español y su enseñanza*, *Matemáticas y su enseñanza*, *Observación de la práctica*. En palabras de los profesores, esta tendencia se refleja en los intereses de los alumnos, quienes piden recetas para aprender a enseñar y no les interesa realmente la

²⁰⁴ Reunión 051107

²⁰⁵ Entrevista 021208

²⁰⁶ Reunión 031207

²⁰⁷ Reunión 240907

²⁰⁸ Conversación con M1 110507

reflexión teórica.²⁰⁹ Se conforman con lo que ellos han nombrado una “pedagogía cositas”, para hacer referencia a la importancia que algunos normalistas le otorgan al uso de manualidades en las clases con los niños, con la finalidad de amenizar, pero que generalmente no tienen un por qué. M1 dice: ‘yo me acuerdo de una alumna que hizo un rompecabezas, la maestra [de la primaria donde fue la práctica] fascinada, para la siguiente actividad le pregunté a la alumna qué va a hacer, de nuevo un rompecabezas, se quedan ahí’. A lo cual M2 agrega: ‘seguimos haciendo lo mismo que hace cuarenta, treinta años, en eso inciden los muchachos, en hacer cositas, estamos en un círculo vicioso’.²¹⁰ Para los profesores del *Colegio* la Escuela debería de ser un espacio de reflexión y de discusión sobre cuestiones educativas, e incluso políticas y sociales, pero ante una realidad distinta M3 afirma: ‘no hay más deformación que la Normal’.²¹¹

Las opiniones críticas van más allá de la Escuela y abarcan también a la educación nacional. Expresan abiertamente su desacuerdo con la rutina de las primarias públicas que envuelve a los maestros, por lo que algunos terminan por cumplir con lo mínimo²¹². Asimismo consideran que las políticas educativas actuales están marcadas por una perspectiva tecnocrática, ejemplo de ello es la prueba *ENLACE*, que en su opinión es absurda pues sólo evalúa español y matemáticas, dejando de lado el enfoque integral que supuestamente promueve la SEP.²¹³ Ellos no están totalmente de acuerdo con las Reformas educativas, así, M3 organizó a finales del mes de junio del 2008 un foro para analizar y discutir, en ese entonces, la *Alianza por la calidad de la educación*.²¹⁴ En palabras de M1: ‘las reformas son de arriba hacia abajo, deberían de ser al revés, con una propuesta de transversalidad se acaban las reformas hechas por gente que no está cercana a la problemática’.²¹⁵ Idea que enfatiza en un ensayo elaborado como parte de un curso sobre políticas de formación docente.²¹⁶

Frente a esta serie de críticas, ellos expresan otra visión de lo que debería ser la enseñanza. En primer lugar rescato su idea de “problematizar”, esto es, según sus

²⁰⁹ Taller autogestivo 100408

²¹⁰ Reunión 051107

²¹¹ Taller autogestivo 170408

²¹² Reunión 170907

²¹³ Reunión 030907

²¹⁴ Reunión 230608

²¹⁵ Reunión 090608

²¹⁶ Cursado en mayo del 2008 por todos los profesores del *Colegio* en las instalaciones de la Escuela.

comentarios, el maestro debe motivar a los alumnos a analizar y reflexionar recurriendo a preguntas, que ellos mismos nombran, “problematizadoras”. En una de las sesiones del taller autogestivo²¹⁷ centrada en el análisis de la grabación de una clase impartida por M4, un aspecto relevante de la discusión fue si ella había o no problematizado. En lugar de dar recetas, ellos consideran que es mejor “desequilibrar” o “conflictuar” a los alumnos como un medio para empujarlos a desarrollar un pensamiento más crítico. Así, el *Colegio* organiza cada final de semestre un foro estudiantil que abre un espacio para la discusión teórica y didáctica acerca de la enseñanza de la historia.²¹⁸ Además, manifiestan de distintas maneras sentirse identificados con los principios del enfoque constructivista,²¹⁹ por lo cual, en dos sesiones del taller²²⁰ invitaron a una maestra normalista de formación pedagógica para discutir sobre el tema y relacionarlo con el campo que a ellos les compete.

A fin de lograr que los estudiantes reflexionen sobre lo que implica la práctica docente, especialmente, la enseñanza de la historia, los profesores del *Colegio* se preocupan por analizar, reflexionar y cuestionar su propio quehacer de formadores normalistas. M1 escribe:

El tener un espacio para la discusión en nuestro hacer cotidiano siempre es benéfico, pues permite conocer otras voces de actores cercanos a nosotros (nuestros compañeros de trabajo) y al mismo tiempo lejanos, porque pocas ocasiones tenemos o nos damos tiempo para la reflexión.²²¹

Este interés se concretiza en el proyecto del taller autogestivo cuyo objetivo es mirar cómo llevan a cabo la docencia. Ligado a ello, muestran inquietud por escribir y publicar sus experiencias educativas, particularmente, sobre aspectos de la historia de la educación normalista. Para ellos, es una manera de romper con la imagen de que los normalistas no hacen investigación y no escriben.²²² En ese sentido, M2 comenta ‘sobre que los maestros no escribimos quiero decir que no es muy común en términos generales [...] ha sido una

²¹⁷ Taller autogestivo 100408

²¹⁸ Durante el trabajo de campo se realizaron dos, el primero en enero del 2008 llamado *Octavo Foro sobre la experiencia de la práctica en la enseñanza de la historia* y, el segundo en junio del mismo año nombrado *Foro de intercambio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia*.

²¹⁹ Que en teoría es el enfoque de la SEP.

²²⁰ Taller 130308 y Taller 170408

²²¹ Es el mismo ensayo que realizó para el curso sobre *Políticas de formación docente*.

²²² Entrevista 021208

de nuestras inquietudes que tenemos que escribir.²²³ Por ello, cada uno de los profesores se comprometió a redactar un ensayo de alguno de los temas abordados en el taller.

Como parte de su concepción de la docencia, consideran a la teoría como una herramienta clave del proceso de reflexión. M3 y M7 insisten en recurrir a la teorización de las prácticas.²²⁴ Así por ejemplo, M7 plantea ‘¿qué pasa si viéramos la formación en términos de Nietzsche?, este concepto incluye a otros, desde Hegel es dialéctica [...] ¿de qué manera nosotros contribuimos a la formación de otros formadores?’²²⁵ Promete buscar las antologías de autores que leyó durante la maestría en Ciencias de la Educación que realizó en el Instituto Superior del Estado de México, para iniciar una discusión de corte más teórico. Finalmente, lo que ellos pretenden es modificar la enseñanza normalista y preparar mejor a los futuros maestros que irán a las primarias. Conversando acerca de la idea de transformar la práctica docente, M2 dice que es un proyecto ambicioso hacerlo, a lo cual M1 responde: ‘yo considero tres etapas, la primera reflexión sobre la práctica, la segunda modificarla y la tercera transformarla, espero por lo menos llegar a la segunda’.²²⁶

Este interés no sólo se enfoca a cuestiones de la didáctica, también al campo de la ciencia histórica. En varias ocasiones hablan del lugar que debe tener la teoría de y los conocimientos históricos en la formación de sus alumnos, ya que, sin contenido no es posible enseñarla. Por esa razón, algunos de los integrantes se ocupan de cursar cada semestre algún diplomado, M5 es el que se muestra más interesado e intenta asistir a aquellos que organiza la Academia de la Historia.²²⁷ Especialmente rescato la idea desarrollada en el tríptico elaborado con la finalidad de anunciar una mesa redonda que organizaron en febrero del 2009 acerca de *Las corrientes historiográficas*:

Desde la integración del colegio de Historia y su Enseñanza, sus integrantes se han preocupado por la formación de los alumnos normalistas en diferentes aspectos: porque el Plan de Estudios 97, así como los programas de la asignatura y sus contenidos han privilegiado lo instrumental y pragmático sobre la formación teórica.²²⁸

²²³ Entrevista 021208

²²⁴ Reunión 151007

²²⁵ Taller autogestivo 100408

²²⁶ Reunión 240907

²²⁷ Durante la conversación con M1 110507, P5 llegó a la Sala de la Coordinación comentando que estaba tomando un curso con el historiador Andrés Lira.

²²⁸ Tríptico informativo

Criticar el enfoque que considera la historia como una materia para transmitir de manera memorística los nombres de los principales héroes nacionales y de los más importantes eventos políticos y bélicos. Desde la primera vez que conversé con M1, me comentó que ellos trabajan con el “nuevo enfoque”, haciendo referencia a aquel que aborda el estudio del pasado desde una perspectiva más sociocultural e interdisciplinaria. En la educación escolar esto se traduce en estudiar la vida cotidiana de otras culturas, rescatar el papel de las mujeres y las clases populares en los hechos históricos, y relacionar didácticamente la historia con otros campos como la lectura y la geografía:

‘nosotros trabajamos con un enfoque histórico de la vida cotidiana, por ejemplo, yo organizo con mis alumnos banquetes griegos, con comida griega y vino, así reconstruimos cómo comían los griegos y hago una relación entre la geografía y la comida, ellos comían queso de cabra porque Grecia es una zona árida y montañosa en donde hay muchas cabras’.²²⁹

El programa de estudios y los libros de texto de la asignatura en educación primaria fueron hechos a partir de ese “nuevo enfoque”, no obstante, estudios de investigación siguen denunciando que impera una idea tradicional.²³⁰ Ante esta aparente contradicción, rescato una participación de M7:

‘sería interesante discutir sobre el enfoque teórico de la historia que hay en la primaria [...] una de las influencias de Foucault es Nietzsche, tenía una visión de la historia, la enseñanza de la historia en la escuela en tanto ligada con la identidad nacional y los símbolos patrios está cargada ideológicamente, ¿hasta qué punto hacerla más crítica sin dejar la identidad nacional?’²³¹

Esta tendencia hacia la crítica se aprecia también en conversaciones que no tienen como tema la educación. La Sala de la Coordinación del *Colegio* es, además de un espacio para hablar sobre la complejidad del trabajo docente, un lugar en donde se intercambian y socializan conocimientos, intereses e inquietudes culturales, sociales y políticos. En mis registros se constata una lista de autores comentados entre los integrantes del grupo. En ocasiones vi circular por la mesa el periódico *La jornada* y la revista *Proceso*. Asimismo escuché discusiones sobre la situación actual de la sociedad

²²⁹ Entrevista con P1 110507

²³⁰ Ver el diagnóstico presentado por el COMIE sobre las investigaciones realizadas acerca de la *Didáctica de las ciencias histórico-sociales*, durante el período 1992-2002: Taboada, Eva (coordinadora), “Didáctica de las ciencias histórico-sociales”, en *La investigación educativa en México 1992-2002*, COMIE, vol. 7, Segunda parte, México, SEP Grupo Ideograma Editores, 2003.

²³¹ Reunión 151007

mundial. Me tocó presenciar que alguien compartiera la lectura de un poema. Fui testigo de sus charlas musicales y cinematográficas. Pude percibir su gusto por las novelas históricas u obras históricas. Así, por ejemplo, en una ocasión dedicaron varios minutos de la reunión a compartir opiniones sobre el fenómeno de la *globalización*. Según M3 acababa de leer un libro en el que se cuestiona la existencia de dicho fenómeno, en todo caso, se planteaba que se ha vendido la idea y todos la han comprado fácilmente. M2 le debate diciendo que una cosa es la teoría y otra la realidad, que vea la última película de Iñárritu *Babel*, pues a ella le impresionó ver que los adolescentes japoneses tienen la misma cultura que los adolescentes gringos. Entonces M3 le contesta que él habla de las resistencias. P7 interviene diciendo que existe una mercantilización de las resistencias, que el sistema se ha aprovechado de expresiones culturales como el jazz, el hip hop, el rock y las ha mercantilizado. M2 dice que claro que hay globalización y que los pueblos están perdiendo sus culturas. En ese tono el intercambio continúa.

Entonces interpreto que para los profesores del *Colegio* la enseñanza es una acción, esto es, que implica estar en constante movimiento y en una búsqueda permanente de preguntas y respuestas. Ser maestro significa para ellos reflexionar sobre su propio quehacer, expresar inquietudes, plantear proyectos, leer, escribir y teorizar, con la finalidad de mejorar la educación normalista.²³² Así, el ideal que ellos expresan explícita o implícitamente de lo que quieren hacer y ser, me lleva a pensar en teóricos de la educación como Freire, Giroux, McLaren, Carr, Kemmis, entre muchos otros,²³³ que establecen la necesidad de que los maestros sean “intelectuales transformadores”.²³⁴

3.1.2 El “otro”

En las reuniones y sesiones del taller el “otro” tiene un lugar importante. Existe una relación compleja, pues los profesores del *Colegio* se miran a partir del “otro” y, al mismo tiempo, lo miran desde quienes son ellos. Retomando a Schütz²³⁵ se puede decir

²³² El hacer y el acto en las aulas no es objeto de este estudio, los puentes que los profesores del *Colegio* construyen en su trabajo cotidiano con los alumnos, es tema de otra investigación.

²³³ Ver el apartado 2.1.3

²³⁴ H. Giroux, *o.c.*

²³⁵ A. Schütz, (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.

que ellos ven a los demás desde su Aquí y Ahora, desde sus experiencias y creencias, para de esa forma construir un discurso.

En los registros del trabajo de campo, los estudiantes son los que ocupan el centro de atención de muchas de las conversaciones. En primer lugar, percibí un discurso crítico que cuestiona su desenvolvimiento y sus actitudes. Desde la primera observación de una de las reuniones semanales anoté que los profesores denunciaban una falta de motivación de los estudiantes, así, al momento de planear una serie de posibles conferencias acerca de la enseñanza de la historia, se mencionó la pertinencia de invitarlos y de hacerlas en la tarde para que pudieran asistir, pero, M1 respondió que sería difícil que ellos vinieran, a lo que M2 agregó ‘no quieren hacer nada después de la una de la tarde, ya a esa hora se están durmiendo, ellos me piden que haga las clases divertidas, ¿quieren que bailemos o qué?’²³⁶ En el mismo sentido, M2 comenta que los alumnos buscan fórmulas para enseñar, pues le preguntan por estrategias y pasos para dar una clase.²³⁷ Además, M7 expresa que sus alumnos se niegan a participar, en una ocasión le dijeron que él debía decirles todo pues no son independientes.²³⁸ También comparten la percepción de que los estudiantes no comprenden lo que son las nociones históricas, ni los modelos de planeación didáctica.²³⁹ Frente a esta situación, los profesores del se muestran continuamente preocupados. M3 incluso llega a aceptar que esta sumamente angustiado pues descubre que sus alumnos no han aprendido lo que les enseña y no avanzan, porque vienen con algunos huecos en su formación. Por esa razón, en dos ocasiones decide parar el programa de la asignatura para detenerse en aspectos que el considera importantes, en la primera para profundizar en el conocimiento de las corrientes historiográficas, en la segunda con la finalidad de abordar cuestiones de la didáctica.²⁴⁰

No obstante, al lado de la lista de cuestionamientos y quejas, los profesores consideran importante rescatar y tomar en cuenta las voces de sus estudiantes, pues es una manera de conocer cómo están enseñando. Después de las actividades realizadas fuera del aula como la Presentación del *Colegio* al comienzo de semestre, la observación en la escuela anexa, la visita a museos o la realización del foro estudiantil, ellos

²³⁶ Reunión 270807

²³⁷ Reunión 270807

²³⁸ Reunión 170907

²³⁹ Reunión 240907

²⁴⁰ Reunión 240907 Reunión 070109

recuperan en clase las opiniones y críticas de los estudiantes para después compartirlas en las reuniones colegiadas. Así M4 comenta:

‘a diferencia del grupo apático de M7, sí los vi interesados, sobre todo en la parte crítica del vocabulario. Observamos un grupo de 1º y uno de 4º, se metieron en la actividad, primero les pedí que sacaran su guía [para la observación de la clase de primaria], varios leyeron sus comentarios, en algunos había dudas sobre los conceptos y las nociones. El grupo dijo que el semestre pasado fue irregular, estaban con M1. Ya les puse la grabación, les quedó más claro lo de las nociones, pero no lo de las constantes. En el grupo 14 hay confusión entre la noción y la constante, revisamos la guía [...] En el grupo 9 me preguntaron que de qué sirve todo esto de las observaciones’.²⁴¹

Cuando abordan el tema de los estudiantes, aprecio tres aspectos que les preocupan y ocupan con mayor frecuencia. En primer lugar, el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, de tal manera que, a principio de semestre dedican un tiempo a la elección de la antología de lecturas que harán durante el curso²⁴², con el objetivo de que sean materiales que les permitan motivar la reflexión del alumnado y la comprensión de lo que implica enseñar historia a niños.²⁴³ De la misma manera, expresan un interés por que los estudiantes se acerquen a la teoría educativa.²⁴⁴ En segundo lugar, las planeaciones de las jornadas de práctica en escuelas que tienen lugar cada semestre. Los profesores dedican mucho tiempo a este asunto y continuamente manifiestan incertidumbres y desacuerdos acerca de cómo se llevan a cabo. En el programa está establecido que para la realización de esta actividad, los maestros que imparten la asignatura *Observación de las prácticas* deben trabajar junto con los maestros de las asignaturas de enseñanza, orientando y acompañando a los estudiantes en el proceso de planear y practicar. Así, faltando una semana para el comienzo de la jornada en las primarias, M3 comenta ‘estoy sacado de onda, revisé los trabajos, se concentraron tanto en la correlación que olvidaron lo del semestre pasado, las nociones, hay muchas confusiones’, más adelante M1 pregunta ‘¿por qué nos angustian tanto las planeaciones?’, M3 insiste ‘yo comentaba con los muchachos que es preferible una buena sistematización que una mala correlación, me preocupa que los muchachos olvidaron lo anterior, a mí no me parece justo que vayan a presentar un grupo con esa planeación’, M4

²⁴¹ Reunión 170907

²⁴² Conversación con M1 110507

²⁴³ Están las antologías de los semestres que registré del año escolar 2007-2008.

²⁴⁴ Taller autogestivo 170408

agrega ‘revisé toda la semana las planeaciones, hay algo que ellos no han terminado de entender’. En esta lógica, M1 cierra la sesión preguntando cómo van con la revisión, M3 dice que ya casi y muy difícil, M7 que los estudiantes aún lo buscan con dudas, M2 comenta que sigue revisando, M4 ‘yo voy muy mal y parece que vendrá peor, no sé si al final terminaré firmando a ciegas’.²⁴⁵ Lo que sucedió es que tuvo problemas con dos alumnas que sin su firma decidieron dar por aprobadas sus planeaciones y aplicarlas, al final, M4 tuvo que renunciar a ese grupo.²⁴⁶ Dos semanas más tarde, una vez que culminó la actividad, el tema principal de la reunión siguió siendo el mismo, pero, en esta ocasión llegan a cuestionarse sobre su propia responsabilidad en las confusiones y malos resultados de los estudiantes.²⁴⁷ Finalmente, el tema de la regularización²⁴⁸ de los alumnos reprobados es centro de atención al inicio de cada semestre. Para los profesores reprobar estudiantes significa una muestra de que son exigentes y que el *Colegio* tiene un buen nivel académico, por ello, al comenzar el curso M1 anunció que es el que más reprobados tiene, como una forma de advertir a los estudiantes que deben trabajar duro.²⁴⁹

Lo anterior va acompañado de una inquietud por elaborar y realizar proyectos para que los estudiantes participen y puedan expresarse como los foros de discusión sobre la enseñanza de la historia. Por momentos ellos se llevan sorpresas y terminan reconociendo el trabajo de los estudiantes, así, M5 comenta:

‘hemos recibido incluso más apoyo de nuestros alumnos, y ahorita están siendo un motor muy importante en cuanto al trabajo y al apoyo, nos hemos encontrado favorablemente con una buena impresión y qué bueno porque es cambiarles también la visión de la institución a nuestros estudiantes’.²⁵⁰

Este sentimiento parece importante, pues, según ellos, no comparten intereses y acciones con sus colegas normalistas, al contrario, manifiestan una sensación de estar solos en su esfuerzo por mejorar el trabajo de la Escuela. Además de los estudiantes, los maestros de

²⁴⁵ Este intercambio de opiniones lo registré en la Reunión 011007

²⁴⁶ Reunión 051107

²⁴⁷ Reunión 151007

²⁴⁸ Consiste en la elaboración de un ensayo individual sobre algún tema de la asignatura y su presentación a un par de profesores del *Colegio*, así como una semana de prácticas en alguna primaria y su correspondiente informe.

²⁴⁹ Presentación del Colegio a los estudiantes de 5º semestre 240807

²⁵⁰ Entrevista 0212008

los otros colegios también ocupan un lugar en las conversaciones de los profesores. Les gusta contar anécdotas pasadas o presentes, algunas más simpáticas que otras, pero, especialmente, han construido un discurso sobre la imagen y el trabajo de los demás a partir de denuncias y desacuerdos con sus prácticas docentes. Para ellos, sus colegas son, en parte, responsables de la simulación y de la inercia de la Escuela, pues no se preocupan realmente por la formación de los estudiantes y no quieren trabajar en colectivo. Esto se percibe en sus relaciones difíciles con algunos de los maestros que imparten *Observación de las prácticas*. Cuando surgió el problema entre M4 y las alumnas por la cuestión de la aprobación de las planeaciones, M1 dijo:

‘todos los maestros de historia trabajamos igual, entonces las dos muchachas que M4 no les firmó tendrán que rehacer las prácticas, el plan de estudios es intercolegiado, no es justo que el maestro de observación sea corrupto y sinvergüenza, que no repruebe a los alumnos porque no quiere venir en las tardes a recuperar las prácticas’.²⁵¹

En otra ocasión M2 afirma ‘sí, los maestros de observación se resisten al trabajo intercolegiado’. M1 va más lejos: ‘casi puedo asegurar que los de Geografía no trabajan lo del perfil de egreso, los demás tampoco, revisando el programa estaba pensando ¿qué sucede?, el trabajo intercolegiado no lo estamos llevando a cabo’. A lo que M2 agrega: ‘yo ya decía ¿para qué se llenan esos espacios?, por cuestiones administrativas, eso no es lo sustancial, ¿cómo se trabaja el enfoque?, ¿cómo se trabaja la correlación?, ponernos de acuerdo nosotros mismos en la intercolegiada’.²⁵² Esta situación les preocupa y afecta, pues como comenta M2 al final ‘volvemos locos a los muchachos’.²⁵³

3.1.3 Mirarse a sí mismos: qué hacemos, quiénes somos.

¿Qué dicen de ellos mismos como docentes y qué dicen de ellos como grupo del *Colegio*? En palabras de M1: “yo siempre les he platicado a los compañeros que tengo una frase que, haciendo la analogía con Cossío Villegas que cada quien tiene un estilo personal de gobernar, yo les decía que cada quien es su estilo de hacer docencia.”²⁵⁴ Diversidad que responde a historias de vida, experiencias, formaciones, trayectorias y personalidades. Aunque cinco de los siete integrantes iniciaron su carrera en la Escuela,

²⁵¹ Reunión 221007

²⁵² Reunión 151007

²⁵³ Reunión 151007

²⁵⁴ Entrevista 021208

cada uno ha ido construyendo sus prácticas docentes de distinta manera. La toma de conciencia sobre los estilos personales se abordó principalmente en las sesiones del taller autogestivo, por ello, M3 comentó que uno de los impactos del proyecto ha sido el darse cuenta de sus diferencias:

Nosotros pensamos que era indispensable que había que mirarnos a nosotros mismos también y que era necesario observar qué es lo que estábamos haciendo cada uno, para después de ahí llevar al terreno del análisis en qué había servido este asunto y en qué ha impactado [...] todo esto generó que nosotros nos diéramos cuenta de que cada uno tenía un manejo de categorías o una visión diferente del manejo de categorías, sobre todo, qué era un procedimiento, qué es una constante, qué es ese asunto de las nociones y, que hasta a penas, después de, ¿qué será?, después de dos años, hemos intentado acercarnos más o menos, quizá no a concepciones semejantes, no intentamos homogeneizar, pero sí a darnos cuenta de que cada uno tiene sus propias concepciones ¿no?, y eso nos ha permitido avanzar...²⁵⁵

Durante el tiempo que realicé el trabajo de campo, iniciaron, dentro del marco del taller, un nuevo proyecto al que nombraron *autoobservación*, que consistió en la grabación de sus propias clases y en un posterior análisis. Frente a la preocupación del qué y cómo aprenden sus alumnos, decidieron observarse con la finalidad de conocer cómo estaban enseñando y, por tanto, en qué estaban fallando.²⁵⁶ Así, establecieron líneas de observación y se organizaron. Una vez hechos los registros se llevó a cabo una sesión para ver el video de la clase de M4 y discutirlo.²⁵⁷ M3 inició diciendo que lo importante de ese ejercicio era mirar los procesos, establecer comparaciones entre las diferentes maneras de enseñar, destacar la dinámicas grupales y, constatar si las preguntas que se plantean a los alumnos son problematizadoras o complementarias. En consecuencia lanza la interrogante ‘a partir del video ¿cuál es la visión de enseñanza y aprendizaje que tiene M4?’²⁵⁸ M5 dijo que él creía que M4 problematiza el libro.²⁵⁹ M3 insistió ‘¿cuál es la visión de M4?’²⁶⁰ Entonces M7 agregó que quizá sea una visión instrumental de aplicar el libro, pero que con las preguntas se provoca la reflexión. M4 explicó que su objetivo principal fue cuestionar qué tanto los alumnos conocen el libro y cómo lo pueden

²⁵⁵ Entrevista 021208

²⁵⁶ Reunión 24/09/07

²⁵⁷ Taller autogestivo 10/04/08

²⁵⁸ Taller autogestivo 10/04/08

²⁵⁹ El tema de la clase era el uso del libro.

²⁶⁰ Taller autogestivo 10/04/08

aprovechar. Para ella ‘la clase es demasiado lenta, aparentemente no pasa nada’.²⁶¹ M5 volvió a intervenir diciendo que él sí ve problematización. A partir de ese comentario la discusión se enfocó al qué significa problematizar, su importancia y cómo hacerlo, lo que además permitió la expresión de un malestar, pues según ellos últimamente no les había ido bien con los alumnos, de esta forma, algunos hicieron referencias sobre su propia manera de hacer docencia. M7 compartió:

‘a mí me va bien cuando tomo la batuta, pero ¿eso significa me está yendo bien?, habrá que analizar el silencio de los alumnos’.

M3 reconoció:

‘en el caso de las visiones críticas es que el maestro y el alumno se complementan, conmigo vi que soy muy directivo y en asuntos muy tradicionales [...] [aunque] yo he descubierto que cada año hago cosas diferentes, que no me quedo estático’.

M6 dijo:

‘un cuestionamiento interesante, en mi documento de especialización cuestionarme, doloroso y vergonzoso para mí, pero interesante a mí en particular, no justificadamente, buscando una respuesta, ¿cómo mediar entre lo que tú haces totalmente directivo y lo otro de dejarlos? Hay que encontrar un equilibrio.’

A lo cual M2 agregó:

‘yo creo que lo que preguntas es un enigma, no hay respuesta, tantito de tradicional, tantito de constructivismo, eso es lo que es la práctica docente, yo, desgraciadamente no me pudieron grabar, yo me veo reflejada tantito soy así, tantito soy así, es muy difícil verte, verte yo soy así [...] yo en mi imaginario me veo como una maestra’.

Cerraron con comentarios sobre la pertinencia de elaborar un instrumento de análisis que les permitiera conocer qué opinan los estudiantes de ellos, esto es, cómo el “otro” los mira. Al parecer las reflexiones compartidas fueron interesantes para los maestros, sin embargo, esto sólo fue parte de un proceso más largo y complejo de reconocimiento y autocrítica, por lo que, al final no se llegó a una conclusión, al contrario, se dejaron preguntas abiertas. A pesar de los esfuerzos y las inquietudes, percibo aún cierto grado de timidez o resistencia a *mirarse en el espejo*, pues no profundizaron en cómo se perciben. M1 no asistió. M2 dice que ella es tantito tradicional, tantito constructivista. M3 acepta

²⁶¹ Taller autogestivo 10/04/08

que tiene aspectos directivos y tradicionalistas. M4 menciona que su clase es muy lenta y aparentemente no pasa nada. M5 no hace comentarios sobre el asunto. M6 comparte su inquietud por encontrar el equilibrio entre lo directivo y soltar. M7 lanza interrogantes. Es posible constatar que al final de la sesión no se cumple con aquello que anunció M3, esto es, no observaron procesos, no se establecieron comparaciones entre los tres casos vistos, no se analizaron las dinámicas de grupo, únicamente se ocuparon del tema de la problematización. No obstante, rescato un reconocimiento sobre carácter híbrido de su práctica docente. M2 y M3 lo hacen de manera explícita, pues ellos saben que aunque se identifican con una pedagogía de corte crítico, en el aula aún mantienen aspectos tradicionalistas, así, M2 percibe su quehacer como híbrido, pues según ella es una característica del ser docente y, ella se ve como maestra. M3 especifica que él es directivo, comenta que a sus alumnos les dejó leer el primer capítulo del libro de Porlán²⁶² en donde se abordan los distintos modelos de enseñar: tradicional, tecnocrático, intuitivo e investigación-acción, entonces, una alumna le preguntó ¿es posible un híbrido?, él le respondió que depende pues hay posiciones antagónicas. Sin embargo, M3 visualiza ese tipo de contradicciones, del mismo modo, en otra sesión expresa que existe una diferencia entre lo que se quiere hacer y lo que se hace y, con un humor irónico, cuestiona que M5 use un sellito para marcar los trabajos de los alumnos diciendo: ‘un maestro que habla de didáctica crítica y de constructivismo... con sellitos’.²⁶³

Independientemente de las particularidades, los profesores comparten un sentimiento de compromiso, así como preocupación por hacer lo mejor posible su labor docente. M1 comenta: ‘el ser normalista implica en principio un compromiso de responsabilidad moral, profesional, de tal manera que desde que se forma el *Colegio* intentamos, tratamos de hacer acciones colegiadas’.²⁶⁴ Repetidas veces escuché decir a M1 que el *Colegio* es único, pues ningún otro trabaja como ellos, incluso llegó a decirme que tenía suerte de estar ahí. Al mismo tiempo, en varias ocasiones escuché autocríticas del mal funcionamiento del *Colegio*, debido a la dispersión de las conversaciones, a una sobrecarga de proyectos e inquietudes que muchas veces no concretizan. Están orgullosos del grupo y reconocen sus desaciertos. Son concientes de sus debilidades y de sus

²⁶² Porlán, o.c.

²⁶³ Taller autogestivo 170408

²⁶⁴ Entrevista 021208

fortalezas, lo expresan continuamente entre ellos y hacia fuera. Ello es parte de un proceso de reflexión sobre sus prácticas.

3.2 Los profesores y sus interacciones

En el campo de la psicología de los grupos, especialmente en el de la psicología social, existe la tendencia a considerar la interacción como aquello que define a un grupo:

La inmensa mayoría de los modernos psicólogos sociales sostienen que el campo propio del a psicología social es, genéricamente, el de la *interacción* (Deutsch Y Krauss, 1970; Miasonneuve, 1974; Gergen y Gergen, 1981). Ya se trate del individuo interactuante (Curtis, 1971), de la interacción entre individuos (Allport, 1968; Brown, 1972) o de las interacciones entre personas y grupos (Lindgren, 1978), lo cierto es que se suele considerar el estudio de la interacción como un ámbito de análisis coextensivo a la psicología social (Marc y Picard, 1992; Crespo, 1995). Esencialmente, todos los comportamientos de interacción se caracterizan por su reciprocidad simultánea. Estos significa que en los interactuantes se producen de manera espontánea o planeada, conductas de retroalimentación que sólo son posibles mediante la co-presencia, cara a cara de dichos interactuantes (Montmolín, 1977).²⁶⁵

Para abordar el estudio del grupo de profesores del *Colegio* retomé el concepto de interacción, entendiéndolo como un cara a cara a partir del cual se establece una comunicación entre dos o más individuos en un contexto determinado, en caso de que haya una frecuencia y continuidad, dicha acción permite la construcción de roles, interdependencias, normas, influencias, tipos de comunicación y grados de cohesión entre los mismos interactuantes. Un primer análisis de la dinámica interna del grupo observado me llevó a establecer tres aspectos para entender lo que sucede entre los integrantes. Comienzo abordando la cuestión de los roles que se han ido estableciendo. Después centro la atención de la forma en que se lleva a cabo la toma de decisiones. Finalizo con el tema de las relaciones afectivas que se han tejido entre los profesores.

3.2.1. Roles

Por *rol* entiendo que es el lugar que ocupa cada individuo dentro de un grupo, cuya manifestación es la manera específica de conducirse y participar dentro del colectivo.²⁶⁶ En el campo de estudio de los grupos se han construido modelos de análisis

²⁶⁵ Rafael González, *o.c.*, p.22

²⁶⁶ Esta definición la obtuve de: Didier Anzieu y Jacques Yves Martin, *o.c.*, p. 156-157. Y de Rafael González Fernández, *o.c.*, p. 32-33

para determinar los roles de los sujetos, un clásico es el de Bales,²⁶⁷ de la misma manera, se han establecido tipificaciones basadas en las acciones de cada uno de los miembros, ya sea en tareas de organización o socioemocionales que definen la cohesión.²⁶⁸ De manera especial se ha analizado el fenómeno del *liderazgo*, por lo que se dice:

No cabe duda de que *líderes* y *seguidores* constituyen los dos tipos de roles grupales que más interés despiertan, tanto entre los especialistas de estas cuestiones como entre el público en general. Dada la magnitud, verdaderamente oceánica, de este tema (uno de los clásicos, sin duda, de la investigación en dinámica de grupos desde sus comienzos científicos y académicos) resulta imposible intentar establecer aquí una glosa mínima de la literatura psicossociológica disponible sobre liderazgo²⁶⁹.

Aprecio que dicho interés se ha centrado en la influencia y el poder que un individuo puede ejercer sobre los demás.²⁷⁰ Algunos lo abordan desde un aspecto individual, esto es, que es ejercido por una sola persona. Otros lo relacionan con una función de grupo, por lo que depende de las actitudes y las acciones de los integrantes:²⁷¹

el liderazgo consiste de acciones por parte de los miembros que ayudan a determinar las metas del grupo, hacer que el grupo se mueva hacia dichas metas, a mejorar la calidad de las interacciones entre los miembros, a desarrollar la cohesión de grupo y a facilitarle recursos. En principio, el liderazgo puede realizarlo un miembro del grupo o varios miembros²⁷².

Al margen de las definiciones, se ha comprobado que un mismo grupo actúa de maneras distintas en relación a los modos diversos de conducirse de distintos líderes. Aún así, para los investigadores ha sido complicado establecer rasgos comunes y precisos de los que llegan a ejercer un liderazgo, por lo que se ha concluido que el líder “efectivo” es quien capta las condiciones del grupo, es flexible y se adapta, es decir, actúa dependiendo de las situaciones que se le presenten. Entonces, un buen líder es aquel que independientemente de qué y cómo lo haga, logre cohesionar al grupo, cumpliendo con objetivos y, por lo tanto, obteniendo resultados satisfactorios para todos.²⁷³ Por otro lado, Anzieu²⁷⁴ y

²⁶⁷ Rafael González, *o.c.*, p.41

²⁶⁸ *Idem*

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 42

²⁷⁰ Ver el capítulo “Liderazgo y ejecución de las funciones de grupo”. En Dorwin Cartwright y Alvin Zander, *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*, Decimonovena reimpresión, México, Trillas, 2005, pp. 329-436.

²⁷¹ Dorwin Cartwright y Alvin Zander, “Liderazgo y ejecución de las funciones de grupo: introducción”. En Dorwin Cartwright y Alvin Zander, *o.c.*, p.332.

²⁷² *Ibidem.*, p. 334

²⁷³ *Ibidem.*, pp.331-334

Maisonneuve²⁷⁵ establecieron tres categorías de roles en el seno de un grupo: los relativos a la tarea, los enfocados al mantenimiento de la vida colectiva y los individuales.

Dentro de la organización horizontal establecida por la institución,²⁷⁶ los roles de cada uno de los profesores del *Colegio* se han ido construyendo y definiendo en la cotidianidad, dependiendo de las personalidades, las formaciones y las experiencias profesionales. En primer lugar destaca el *liderazgo* de M1, quien lleva a cabo lo que se espera normativamente de su función como coordinador. Esto es, asiste a prácticamente todas las sesiones colegiadas, durante las cuales anuncia el o los temas que se abordarán, interviene seguido y, se preocupa por cada uno de los integrantes. Al mismo tiempo, los demás lo respetan, lo escuchan e incluso lo buscan para consultar aspectos personales. Así, el viernes 19 de octubre del 2007, los profesores organizaron un evento en honor a su trayectoria y figura, a la que asistieron colegas, amigos, familia y autoridades.²⁷⁷ Se le reconoce por su experiencia docente, su lucha normalista, su personalidad e incluso por su sentido del humor. Es un líder tanto en las tareas de organización como en las socioemotivas. M1 sabe su rol, es posible que lo disfrute, aunque en momentos expresa pesar por las responsabilidades que ello implica, por eso, él dice que a lo largo de su labor como coordinador ha intentado establecer relaciones horizontales y delegar algunas funciones para que todos se sientan involucrados.²⁷⁸

Los roles que ejercen los demás profesores los defino en función del impacto que tienen sus tareas y actitudes en el desarrollo y la cohesión del grupo.²⁷⁹ M2 y M3 son

²⁷⁴ *Idem.*

²⁷⁵ Jean Maisonneuve, *o.c.*, pp.60-63

²⁷⁶ A través de las observaciones periódicas y del registro de las conversaciones fui conociendo el *rol* de cada uno de los miembros del *Colegio*. De esa manera, percibo que normativamente en el Plan 97 no se especifica sobre las funciones que se espera deban desempeñar los profesores, pues al considerar los colegios como espacios de diálogo, intercambio, participación y de apoyo, se presupone que las relaciones serán horizontales y, que la tarea principal de cada uno sea participar, comprometerse y responsabilizarse. Únicamente se exige la existencia de un coordinador que encabece la organización, la integración y la representación del grupo. Durante el trabajo de campo, M1 era el coordinador. Función que ha realizado en varias ocasiones a lo largo de los once años de existencia del *Colegio*. En un principio, él obtuvo el cargo por elección de las autoridades normalistas, las siguientes veces fueron decisiones internas. A finales del primer semestre que observé, M1 manifestó abiertamente su deseo de jubilarse o, por lo menos, ya no seguir con la coordinación, pues se sentía cansado y un poco decepcionado del desempeño del *Colegio*. Sin embargo, los demás profesores se negaron y se comprometieron a trabajar mejor, por lo que decidió continuar con el cargo.

²⁷⁷ No asistí al evento, pero en varias sesiones escuché y anoté conversaciones que hacían alusión al evento. M1 se mostró muy agradecido y sorprendido con los compañeros por esa demostración.

²⁷⁸ Reunión 280108

²⁷⁹ Didier Anzieu y Jacques Yves Martin, *o.c.*, p.159

figuras fuertes que impulsan. M2 es considerada uno de los pilares, tanto por su larga experiencia de trabajo en la Escuela como por su interés y disposición hacia las actividades colectivas. Esto se refleja en su constante asistencia a las reuniones, en sus intervenciones, en su actitud propositiva y alegre. Por su parte, M3 es el que más ideas, inquietudes y propuestas aporta.²⁸⁰ El resto acepta abiertamente su inteligencia y capacidad de crítica. Sin embargo, al mismo tiempo que ocupa un rol de liderazgo motivando acciones, en momentos sus iniciativas causan conflicto y rechazo, como el malestar expresado por M1, M2 y M4 acerca de su decisión de parar el programa, con la finalidad de profundizar en ciertas cuestiones pedagógicas.²⁸¹ Los otros compañeros no juegan roles tan fuertes aparentemente, pero sus acciones y actitudes permiten que el grupo se conduzca. M4 equilibra la dispersión que por momentos rige durante las juntas, aunque participa en conversaciones sobre aspectos de cultura general o más personales, en varias ocasiones expresó su inconformidad e incitó a que regresaran al tema de sus prácticas como docentes. M5 es otra de las figuras jóvenes del grupo que se muestra comprometido y participativo con el trabajo colegiado, a él podría verse como más *seguidor* de M1. Los roles que juegan M6 y M7, tanto en tareas de organización como en tareas socioemocionales, no son tan integradores. Existe un rechazo explícito hacia M6 por su forma de enseñar y su actitud²⁸²; casi no asiste, cuando lo hace participa muy poco y es cuestionado,²⁸³ coloquialmente juega el rol de “la oveja negra de la familia”. Aunque esta situación propicia a su vez que los otros confirmen entre ellos mismos su empatía e identidad como grupo. En comparación, M7 tiene un rol más integrador, no participa tanto, pero, aporta elementos teóricos a las discusiones, confirma y apoya el desempeño de las acciones colegiadas. Entonces, de manera general percibo tres tipos de roles: el de un *liderazgo* que propone y hace, el de *apoyo* que sigue y participa en los proyectos, y el *rechazado* que por distintas razones no se integra, pero que no causa rupturas.

²⁸⁰ Así, suya fue la idea de ir a la escuela anexa a observar a las maestras que fueron sus alumnas bajo el Plan 97.

²⁸¹ Reunión 151007 Reunión 031207

²⁸² Reunión 270807

²⁸³ Taller autogestivo 280208

3.2.2. Toma de decisiones

Una de las finalidades de los grupos formales -aquellos que se han creado en contextos institucionales u organizacionales- es la toma de decisiones²⁸⁴ que deberán impulsar acciones. Esta implica un proceso comunicativo construido a partir del diálogo y las interacciones entre los integrantes, que se traduce en intercambios de experiencias y sentidos, en conflictos y en acuerdos. A pesar de los diversos estudios sobre dicho proceso, no es posible establecer modelos fijos sobre las maneras en que se puede llevar a cabo, pues cada grupo tiene sus particularidades.²⁸⁵ En cambio, se ha constatado que las decisiones grupales dependen de múltiples factores, esto es, del contexto al que pertenece, de la situación en la que está inmerso, del tema que se aborde, de las personalidades e intereses de los miembros, del grado de implicación de los mismos, de la empatía entre ellos y del tipo de liderazgo.²⁸⁶ No importan las diferentes formas de proceder, lo que se pretende es llegar a un *consenso* y, cuando se logra, se han observado dos tipos de fenómenos nombrados normalización y polarización.²⁸⁷ El primero significa que ha prevalecido el punto de vista de la mayoría. En cambio, con el segundo se hace referencia a la minoría, es decir, “el fenómeno por el cual aumenta la dominancia de un polo en el consenso respecto al preconsenso”,²⁸⁸ y sobre el cual se han enfocado más los estudiosos de la psicología de los grupos. Generalmente, para que la visión de la minoría sea aceptada por el resto, el grupo pasa por un momento de conflicto. Este puede ser considerado como negativo y obstáculo para el desarrollo grupal, sin embargo, desde un enfoque psicosocial los desacuerdos pueden en ciertas ocasiones, al contrario, ayudar al grupo a tomar decisiones.²⁸⁹

²⁸⁴ Es un fenómeno que ha sido abordado dentro del campo de la psicología de grupos, especialmente desde el enfoque psicosocial. Ver por ejemplo el estudio de William Doise y Serge Moscovici, “Las decisiones en grupo”. En Moscovici Serge, *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, traducción: David Rosenbaum, Segunda reimpresión, Barcelona, Paidós, 1991, pp. 261-278.

²⁸⁵ *Ibidem*, p.261.

²⁸⁶ Llegué a esta afirmación después de haber leído a: Doise William y Serger Moscovici, *o.c.*, Rafael Alonso y Sara Berbel, “Procesos grupales e intergrupales”, En Pilar González (coordinadora), *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*, 1999, Madrid, Síntesis, pp. 141-166, Didier Anzieu y Jacques Yves Martin, *o.c.*, Jean Maisonneuve, *o.c.*

²⁸⁷ William Doise y Serge Moscovici, *o.c.*, p. 265

²⁸⁸ Rafael Alonso y Sara Berbel, *o.c.*, p.151.

²⁸⁹ William Doise y Serge Moscovici, *o.c.*, p.277

en toda situación de toma de decisión nos encontramos ante un conflicto entre opiniones, juicios y soluciones diferentes. Si no existe diversidad y, por consiguiente, conflicto, tampoco hay necesidad de elegir y decidir.²⁹⁰

En el mismo sentido, se ha observado que la naturaleza del conflicto está relacionada con el grado de divergencia entre los individuos, con su implicación y con la intensidad y frecuencia de sus interacciones:

el conflicto es menor cuando el grupo es más formal, cuando existe una autoridad o una mayoría determinada. O bien cuando las personas se hallan poco implicadas y sus juicios u opiniones tienen menor importancia para ellas. Por el contrario, el conflicto es mayor en los grupos menos formales y más igualitarios. En este último caso, cada individuo, incluida la minoría, puede defender su punto de vista. Evidentemente los individuos defienden tanto más sus opiniones o juicios en la medida en que se sienten más implicados y éstos tienen una mayor importancia para ellos.²⁹¹

De esta manera, se puede llegar a la transformación o innovación. Por ello, los grupos son considerados espacios que posibilitan el aprendizaje. Las interacciones colectivas pueden hacer crecer a los individuos que participan, ya que les permite intercambiar conocimientos, opiniones y experiencias, para enriquecer su percepciones. El proceso que conlleva a tomar decisiones de manera consensuada ayuda al desarrollo del grupo, facilitando la cohesión de sus integrantes. En el campo de la educación escolar se otorga importancia al trabajo grupal entre los estudiantes, por lo que se motiva a los profesores a realizar actividades en equipo. Asimismo, existe la tendencia a institucionalizar el diálogo a través de las juntas de maestros.²⁹² Pero, la dinámica de grupo no es fácil, no siempre se llega al consenso.²⁹³

En el *Colegio* observé decisiones aprobadas por consenso, más no sin conflicto. Los profesores comparten una visión crítica de la enseñanza, al mismo tiempo que, aceptan sus diferentes maneras de llevar a cabo la docencia. Pero, la convergencia y el reconocimiento de la diversidad no han impedido que por momentos se manifiesten desacuerdos. Además de las distintas ideas, intereses, conocimientos u opiniones que cada uno de ellos tiene, las fallas en la organización y los grados de compromiso provocan cierto malestar. M3 muestra ser el más radical e inquieto, por tanto, impulsivo

²⁹⁰ *Ibidem*, p.266

²⁹¹ *Idem*

²⁹² Conrad Izquierdo, *o.c.*, p. 23

²⁹³ *Ibidem*, p. 24

del grupo, lo que lo ha llevado a emprender acciones que los demás no ven con buenos ojos. De las diecisiete reuniones observadas, en siete se manifiesta un desacuerdo con sus iniciativas.²⁹⁴ Incluso, en una sesión M1 afirmó que M3 estaba enojado con la situación de la Escuela, que su angustia y preocupaciones estaban provocando conflicto dentro del *Colegio*.²⁹⁵ En este mismo sentido, M4 manifiesta en varias ocasiones su malestar con al manera en que se desarrollan las sesiones colegiadas, ya que a su parecer se pierde tiempo en contar anécdotas y chistes, en lugar de ocuparse en asuntos de enseñanza.²⁹⁶ Otro aspecto que genera tensión son las ausencias de M6 y M7. Ante la mirada de los otros, M6 no tiene el mismo nivel académico, no se compromete igual y no hay empatía. En una sesión hubo un momento de tensión cuando M4 comentó de manera indirecta que M6 no tenía una buena preparación, ante lo cual M6 se defendió.²⁹⁷ Respecto a M7 es una cuestión de actitud lo que motiva las críticas de los compañeros, ya que tomó su tiempo para integrarse al equipo y, aún durante el trabajo de campo que realicé, fue de los que menos asistió. Las fallas de organización que se manifiestan en los eventos del *Colegio* también fueron punto de discusión. Después de analizarlas en las reuniones colegiadas, llegaron al acuerdo de que el problema está en que no todos se comprometen de la misma manera, están sobrecargados de trabajo y al final hacen lo que pueden.²⁹⁸ Esto se refleja en el desarrollo del taller autogestivo, pues aunque todos están de acuerdo en que se realice, no se cumplió con el programa establecido, pues no todos asistían o no leían los textos que se habían seleccionado para la discusión. Así, observo que el punto central de los conflictos internos del *Colegio* es la compleja relación entre lo individual y lo grupal. Aunque se acepta la diversidad se busca, al mismo tiempo, un grado de homogeneidad. Se pretende establecer un consenso normalizador, esto es, que refleje a la mayoría, pero en realidad, existe un consenso polarizado en el que la opinión de M1, M2, M4 y M5 buscan equilibrar por un lado las iniciativas de M3 y, por el otro, las ausencias y

²⁹⁴ Reunión 151007, Reunión 031207, Reunión 070108, Reunión 140108, Reunión 210108, Reunión 280108, Reunión 110208, Reunión 160608 El hecho de que él haya dejado de lado el programa de historia y su enseñanza para abordar cuestiones pedagógicas, el acto de parar la clase que estaba impartiendo una de sus alumnas como parte de las prácticas semestrales en las primarias, pues en sus propias palabras la alumna estaba un poco perdida, y la decisión de dejar que sus alumnos entregaran ensayos grupales para el foro de estudiantes, causaron disgusto entre los demás compañeros.

²⁹⁵ Reunión 280108

²⁹⁶ Este caso ya se han citado anteriormente.

²⁹⁷ Reunión 031207

²⁹⁸ Reunión 270807, Reunión 140108

diferencias de M6 y M7. En esta lucha por establecer equilibrios es donde surgen los problemas. No obstante, percibo que el conflicto no ha obstaculizado el desarrollo del grupo, los profesores están conscientes de ello. M7 afirmó “a diferencia de los otros colegios, me encontré que había más trabajo, que había más integración, con desacuerdos por supuesto, bueno obviamente si no hay desacuerdos la cosa no está completa.”²⁹⁹

3.2.3. Relaciones afectivas

En el campo de la psicología de los grupos las cuestiones afectivas han sido también objeto de estudio, ya que las emociones tienen un peso determinante en el desarrollo de las vidas personales. Así, un fenómeno grupal no solamente depende del contexto al que pertenece y de las acciones racionales de sus integrantes, también de las emociones individuales y de los vínculos personales que se generan en la convivencia.³⁰⁰ Entonces, cabe resaltar la diferencia entre las interacciones y las relaciones. La interacción implica un cara a cara, esto es, una acción y una reacción. Hay diferentes grados, desde aquella que se establece momentáneamente entre dos individuos que coinciden en la calle y donde uno le pregunta al otro una dirección o la hora, hasta aquella que tiene lugar cotidianamente en una escuela o en un centro de trabajo entre colegas. En otras palabras, para interactuar no es necesario que existan lazos fuertes entre los individuos. En cambio, las relaciones si bien se construyen a partir de interacciones, son más complejas. Las relaciones familiares, amistosas o amorosas no se basan exclusivamente en un cara a cara, llevan implícita una idea de continuidad, por lo que, pueden perdurar en el tiempo aunque no se interactúe durante periodos largos.³⁰¹

A lo largo de la cotidianidad, los profesores han creado relaciones de amistad. Así, en una sesión del taller autogestivo, haciendo referencia a la relación entre el *Colegio* y los colegas normalistas, M7 preguntó ‘qué dicen de nosotros’, a lo que M2 respondió ‘que nos queremos mucho’.³⁰² Y en otra ocasión M1 comentó:

²⁹⁹ Entrevista 021208

³⁰⁰ Maisonneuve, o.c., p.74

³⁰¹ J. M. Peró, J.F Morales, J.M Fernández Dols (editores), *Tratado de psicología social. Volumen II. Interacción social*, Madrid, Síntesis, 2000, p.18

³⁰² Taller autogestivo 100408

“hemos logrado un buen equipo de trabajo y, como te dije hace un rato, hay diversos niveles, porque una cuestión es lo académico, lo académico generalmente nos ha ocasionado, como debe de ser, discrepancias [...] lo académico insisto parece ser el pretexto de reunirnos, pero la verdad es que hay otras cosas, hay sobre todo cuestiones de tipo personal que nos han relacionado de tal manera que a veces estamos en el taller autogestivo y parecemos familia, nos peleamos como si fuéramos hermanos, tíos, sobrinos [...]”³⁰³

Aspecto clave para entender al grupo pues, en palabras coloquiales es “un cuchillo de doble filo” en donde de un lado están sus fortalezas y del otro sus debilidades. Tal relación explica la integración de los miembros, pero, también provoca dispersión, ya que durante las sesiones semanales se abordan temas que van más allá de lo estrictamente laboral; conversan como ya se ha mencionado sobre temas de familia, preferencias musicales y literarias, anécdotas personales, entre otros. Ellos lo saben y lo expresan. Son concientes de que sus relaciones no se reducen al contexto institucional, que hay afectividad, lo cual los motiva a seguir juntos, pero, por momentos, los desconcentra de los objetivos académicos.³⁰⁴ M1 llegó a mencionar que ‘el trabajo colegiado se hace más por amistad [...] por ejemplo, ahora con lo del carro de M3, nos preocupa más la situación de él que la reunión, dejamos de lado el trabajo’. Entonces M5 intervino para defender que ‘son importantes las relaciones afectivas en le trabajo’. A lo que M1 respondió: ‘sí, pero si alguien falla lo vemos en el plano afectivo’.³⁰⁵ La fuerza del grupo está, más allá de las disonancias y del caso de M6, en la implicación de sus integrantes, en la convergencia en una mirada crítica de la enseñanza, en un liderazgo fuerte , especialmente en las relaciones de amistad que se han construido.

3.3. Procesos

Coincido con Marta Souto cuando afirma que:

por ser de carácter complejo y dinámico, cada grupo de formación es un *proceso singular* que surge de la conjugación de múltiples factores y da lugar a procesos de formación que también son diversos y únicos en cada persona.³⁰⁶

Entonces, después de haber abordado lo que dicen los profesores durante sus reuniones y la dinámica interna que se desarrolla en la convivencia, me parece necesario analizar al

³⁰³ Entrevista 021208

³⁰⁴ Reunión 280108

³⁰⁵ Reunión 280108

³⁰⁶ Marta Souto, *o.c.*, p.53

grupo del *Colegio* desde una perspectiva más general y a través del tiempo, esto es, conocer los procesos para poder llegar finalmente a plantear la naturaleza del mismo. Primero abordo la forma en que se han ido integrando hasta llegar a ser el grupo que observé. Después me centro en el desarrollo de los proyectos que se han generado a partir del trabajo colegiado, haciendo hincapié en la forma en que los intercambios realizados durante las sesiones los transforman, es una prueba de qué y cómo está funcionando en la práctica la colegiabilidad. Termino con la característica principal del grupo que es su función como espacio de reflexión y, por tanto, de formación de los propios profesores.

3.3.1. La integración del *Colegio*

Los estudios sobre los fenómenos microgrupales se han interesado en abordar los motivos -implícitos y explícitos, internos y externos- de sus integrantes que los hacen seguir juntos a lo largo del tiempo. Lapassade habla de un sistema de fuerzas de progresión y de cohesión “las primeras son aquellas que ‘tiran’ a un grupo hacia los fines que éste se propone, y las segundas son las que motivan a los miembros en el sentido de permanecer en él”.³⁰⁷ Asimismo, distingue tres factores de cohesión. En primer lugar están las finalidades del grupo, seguidas de la claridad con que se comunican y, finalmente su aceptación por parte de los miembros.³⁰⁸ En otro sentido, se establece que la formación de un grupo se compone de cuatro aspectos de integración: el ambiental –el entorno-, el conductual –mutua satisfacción de necesidades-, el afectivo y el cognitivo.³⁰⁹

La integración del grupo de profesores del *Colegio* es resultado de un proceso histórico a corto plazo y no lineal. En primer lugar, la reunión de sus integrantes fue, en sus orígenes, un tanto fortuita u azarosa, ya que los profesores llegaron por diferentes medios y sin tener relaciones afectivas previas, cumpliendo más bien con las normas de organización de la Escuela. Entonces, la integración se fue construyendo a partir de la convergencia y la diversidad de las ideas, los intereses y las acciones de los profesores, hasta llegar a convertirse en un grupo de trabajo con, en palabras de ellos mismos, debilidades y fortalezas.³¹⁰ En este punto me parece relevante contemplar el humor como

³⁰⁷ Georges Lapassade, *o.c.*, p.71

³⁰⁸ *Ibidem.*, p.72

³⁰⁹ Rafael Alonso y Sara Berdel, *o.c.*, p.142-143

³¹⁰ Entrevista 021208

un síntoma de cohesión, ya que a parte de M4 y M6, el resto es cómplice de un sentido del humor particular. Creo que una vez más la figura de M1 ha influenciado fuertemente. A él le gusta contar chistes, anécdotas simpáticas, expresar sarcasmos y el doble sentido. La risa los une. Burlarse de ellos mismos en la forma que lo hacen y en la manera en que lo aceptan, es una expresión de complicidad, de aceptación y de afectividad. Es parte de sus relaciones e interacciones cotidianas. Así:

El humor proveniente de la experiencia compartida aumenta nuestro goce, reduce las defensas, incrementa la disponibilidad a enfrentar el peligro, abre la comunicación y, como resultado, aumenta la sensación personal de pertenencia a un grupo.³¹¹

Es necesario destacar que, en el momento de comenzar la investigación de campo, el grupo como tal llevaba apenas un año. Durante los doce años de historia del *Colegio*, los profesores han ingresando en distintos momentos, por razones también diversas y bajo diferentes condiciones. Esto es, en 1997 cuando se crearon los colegios, las autoridades de la época eligieron a los miembros, así, M1 y M2 están desde la fundación. Unos años más tarde, en el 2002, tras haber realizado el examen de oposición entró M3. De la misma manera, en el 2005 fueron aceptados M4, M5 y M6, razón por la cual se les nombra “los hermanos”. Fue hasta el 2006 que ingresó M7 por un cambio de plaza. Actualmente, M1, M2, M3 y M7 tienen un contrato de tiempo completo, mientras que M4, M5 y M6 están de medio tiempo, lo que significa que además deben cubrir grupos fuera de la Escuela. Razón por la que no todos pueden implicarse de la misma manera. Al respecto M2 expresó:

he observado que durante los últimos años no todos los compañeros nos hemos integrado al trabajo digamos al mismo ritmo, procuramos un grupo fuerte estar al tanto de todas las actividades, pero no de la misma manera se puede dar con todos, por diferentes circunstancias, como por ejemplo, los maestros no tienen tiempo completo [...] entonces necesitan trabajar en diferentes centros y eso ha sido uno de los obstáculos y, lo otro, pues la actitud misma de los maestros, porque es el desear y el querer integrarse, pero la característica es, sí lo pudiéramos medir, pudiéramos tener un indicador, yo creo que sería [...] todos los proyectos que se generan en el Colegio [...] ³¹²

³¹¹ Napier y Gershenfeld, *Grupos: teoría y experiencia*, México, Trillas, 1996, p.361

³¹² Entrevista 021208

A pesar de las distintas actitudes de los profesores, de la diversidad de pensamiento y de que el grupo es nuevo, en varias ocasiones ellos expresaron abiertamente sentirse un colectivo fuerte, esto es, ser uno de los mejores colegios de la Escuela. Así, M1 comentó:

es un colegio muy especial, o sea si tu hubieras hecho una revisión rápida por los demás colegios quizá no hubieras encontrado lo que encontraste, porque [...] desde que se origina el colegio adquiere características muy específicas de proyectos [...] lo que ha ido cambiando es la gente, pero, en realidad los proyectos han permanecido [...] casi todos [...] han sido mejorados, casi todos los proyectos se han modificado, incluso con el ingreso de los compañeros se ha modificado el programa, dialécticamente creo que estamos en un proceso de construcción constante [...]³¹³

Aquí se destaca la diferencia entre el grupo de profesores y el *Colegio*. Para M1 no son sinónimos. Aunque, es posible afirmar que tienen relaciones de dependencia; uno define al otro y viceversa. El *Colegio* es una formación institucional, así, el grupo de profesores que lo conformó en un inicio marcó principios, lineamientos, intereses, enfoques, sentidos y visiones de trabajo. El liderazgo ha sido fuerte y ha influenciado para que permanezcan. Por ello, para M1 el buen desenvolvimiento no se ubica directamente en las personas, sino en los proyectos que se han generado desde que se comenzó el colegiado. Entonces, se observa que además de la confluencia de percepciones y la afectividad que existe entre los miembros actuales, la integración está relacionada con su origen. Cada nuevo profesor se ha integrado de diferente manera y grado, aportando nuevos elementos. Aún M6, quien tiene problemas de aceptación tanto por su actitud como por su formación académica, ha logrado hasta cierto punto ser parte del grupo. Esto se percibe en el trabajo cotidiano y en los resultados a corto y mediano plazo. Por ello, M3 dice:

aunque parezca redundante, lo que lo ha mantenido [al *Colegio*] es el trabajo colegiado. Hay colegios donde se sostienen únicamente por nombre, pero la vida colegiada de aquí, eso es lo que ha permitido que este colegio se siga manteniendo, y obviamente lo que lo ha revitalizado más es generar una serie de proyectos [...]³¹⁴

Sí la cohesión del grupo ha sido producto de un proceso, resulta interesante saber en qué momento ellos sienten o piensan que se encuentran y, hacia dónde quieren o desean ir. Cuando les expuse la interrogante, coincidieron con lo que M3 respondió:

³¹³ Entrevista 021208

³¹⁴ Entrevista 021208

Híjole, yo creo que habría que hacer una evaluación, a mi me parece que quizá nos haría falta sentarnos a hacer una evaluación porque siempre el trabajo nos lleva a generar proyectos [...] actividades, actividades y actividades y no nos ha dado tiempo a pensar en qué momento nos encontramos [...]³¹⁵

Esa especie de sobreproducción de proyectos también es considerada en la visión a futuro; M1 comentó:

Mientras estemos aquí, una cosa importante será que seguimos trabajando, seguimos intentando hacer cosas y, como dije también hace un rato, a lo mejor la gran mayoría malas, algunas regulares y unas poquitas buenas.³¹⁶

3.3.2. Proyectos

Los proyectos que desean, los proyectos que planean, los proyectos que realizan son motivo de orgullo. Durante el ciclo escolar en que llevé a cabo la investigación de campo, tenían el taller autogestivo y las autoobservaciones, las observaciones en la primaria anexa de maestras exalumnas suyas, el museo del sitio, al foro de estudiantes, la Presentación del *Colegio*, la regularización de los alumnos reprobados y la reformulación del programa de la asignatura de historia. Para ellos éstos representan lo más importante del trabajo colegiado, son la proyección de sus intereses e ideas, sobre todo, creen que son la prueba de que están haciendo algo para mejorar la enseñanza en la Escuela.³¹⁷

Proyectar acciones es una de las fuerzas que los integra, pero, al mismo tiempo, es una carga. “Estamos saturados” dice M2.³¹⁸ Por momentos manifiestan agobio, especialmente, se dan cuenta que en muchas ocasiones no logran concretizar todo lo que quieren o planean. M3 comentó que no intentan tampoco ser endogámicos, al contrario, han buscado invitar a otros profesores, a otros colegios a trabajar conjuntamente, pero por diversas razones no se ha podido hacer. Según M7 el contexto institucional no ha ayudado, los demás no quieren trabajar, viven en la simulación.³¹⁹ Así M1 comenta:

En este caso, si algo ha permanecido y ha perneado independientemente de las personas que forman el *Colegio*, es la persistencia de presentar proyectos y de tratar de realizarlos, a veces mal, a veces peor, algunas veces regular, casi nunca buenos, pero sin embargo estamos en esas.³²⁰

³¹⁵ Entrevista 021208

³¹⁶ Entrevista 021208

³¹⁷ Entrevista 021208

³¹⁸ Entrevista 021208

³¹⁹ Entrevista 021208

³²⁰ Entrevista 021208

El taller autogestivo surgió hace algunos años de manera, según M2, circunstancial. Originalmente los compañeros del *Colegio* le pidieron que compartiera lo que había aprendido en un diplomado al que asistió sobre historia en la Universidad Iberoamericana. Al mismo tiempo, surgieron inquietudes acerca de la forma en que cada profesor interpreta y trabaja el programa de la asignatura. Entonces le pidieron que mejor organizara un proyecto autogestivo para compartir las experiencias individuales en la práctica docente.³²¹ El término es interesante, en este caso, interpreto que alude a una regulación interna entre los propios maestros, a una autonomía respecto a las autoridades y a los expertos en educación. Institucionalmente cada semestre se organizan cursos de actualización para los maestros, a los cuales están, de cierta manera, obligados a asistir, sobre todo bajo la presión del escalafón y el puntaje.³²² Entonces, el objetivo del taller es *mirarse a sí mismos*, es decir, reconocer y analizar sus prácticas a partir de la recuperación de enfoques, conceptos y categorías de las teorías educativas. “Lo más difícil dentro de la docencia es reconocernos”, comentó M2.³²³ Así, para el semestre febrero- junio 2008, en el cronograma fueron marcadas diez sesiones de taller, una por semana. La dinámica consistía en abordar una lectura por sesión, para lo cual se eligió a uno o dos de profesores que dirigieran el análisis. Además se programaron dos conferencias, una sobre el enfoque de la enseñanza de la historia y otra sobre la metodología en la enseñanza de la historia. Se evaluarían con la realización de ensayos, cada uno debía elegir un tema, al final se compartirían y discutirían. Yo estuve en nueve de las programadas al inicio, de las cuales sólo trabajaron en cinco, las otras cuatro fueron suspendidas por diferentes razones, pero, los que sí asistieron aprovecharon que se habían reunido para conversar de otros asuntos. De las cinco sesiones efectivas, una fue dedicada a analizar la lectura programa acerca del aprendizaje de la historia³²⁴, en otra discutieron el video de una clase dada por M4 sobre el uso del libro de texto de historia, y en las tres restantes hubo invitados con quienes conversaron diversos aspectos de la enseñanza de la historia en la primaria. Estrictamente no cumplieron con su propia

³²¹ Entrevista 021208

³²² Durante mi trabajo de campo en varias veces fui testigo de la ausencia de algunos de los profesores a las reuniones del Colegio porque debía asistir a algún tipo de curso organizado por la institución.

³²³ Entrevista 021208

³²⁴ Lectura: Baker, *Los niños y los adolescentes y el aprendizaje de la historia*.

planeación. El 24 de abril mencionaron que iban atrasados, que M7 no había cumplido con el análisis del texto que le correspondía, así como M3 no presentó el diagnóstico de la sesión donde vieron la clase de M4. Entonces M2 aprovecha para decirles que en la dirección le avisaron que sí querían reconocimientos del taller, debían presentar los ensayos. En la última sesión anotada en el cronograma y, en la cual estuve, no se hizo referencia a dichos trabajos finales. Rescato el hecho de que en tres ocasiones hubo profesores externos, aunque fueron conversaciones enriquecedoras para los miembros del *Colegio*, me pregunto ¿es realmente autogestivo? Sí, tal vez en el sentido en que son ellos mismos quienes deciden las lecturas, los invitados y los momentos. Pero, es posible observar que la fuerza institucional sigue presente, esto es, el taller se desarrolla dentro del marco de la institución que exige acciones a los profesores y les da reconocimientos de las mismas.³²⁵

Me interesa retomar la Presentación del *Colegio* que se realiza cada inicio de semestre, ya que a lo largo de mi trabajo de observación presencié dos de ellas, la correspondiente al semestre agosto 2007- enero 2008, y la del semestre febrero- junio 2008. De esa manera obtuve material empírico que, al compararlo, me permitió constatar cambios. Variaciones debidas a las discusiones y a los acuerdos que se llevaron a cabo en las reuniones colegiadas, antes y después de. La primera tuvo lugar el viernes 24 de agosto del 2007, su análisis se abordó en una junta el lunes 27 de agosto. La segunda el viernes 8 de febrero del 2008, cuyo desarrollo fue tema de discusión el lunes 11 de febrero. Ambas se llevaron a cabo en uno de los auditorios de la Escuela, donde asistieron los quince grupos de alumnos y los siete profesores. En las dos ocasiones el evento se inició con el pase de lista de los grupos y con una actividad a través de la cual se buscaba mostrar el enfoque de la enseñanza de la historia que ellos trabajan, basado principalmente en el rescate de lo cotidiano.³²⁶ Asimismo, los profesores se dirigieron a los alumnos a partir de interrogantes e hicieron algunas bromas. Cerraron con la exposición del programa de la asignatura y con datos sobre las evaluaciones y eventos

³²⁵ Sería interesante ahondar en este tema, sobre todo retomando a Lourau y Lapassade y su propuesta de pedagogía institucional y de grupos autogestivos. M1 conoce el pensamiento de Lapassade, ya que en una ocasión mencionó un aspecto del autor.

³²⁶ En la Primera Presentación, los profesores hablaron de la vida cotidiana de los egipcios, proyectando imágenes y aplicando un pequeño cuestionario escrito. En la Segunda Presentación, los profesores retomaron la imagen de un mural de Diego Rivera para abordar el tema de la historia de la vida cotidiana en México.

extras. En los dos casos M1 resaltó que es el colegio más integrado, con mayor número de actividades, que más reprueba y el más fortalecido. No obstante, hubo diferencias que me parecen clave, pues no fueron azarosas, sino producto de las reflexiones del trabajo colegiado. En las dos reuniones que precedieron, los profesores expusieron sus opiniones y compartieron los comentarios que hicieron los alumnos acerca de lo ocurrido. Respecto a la Presentación hecha en agosto, tanto ellos como los estudiantes coincidieron en que fue demasiado larga, que la participación de M6 no fue clara, incluso hubo quienes no le encontraron un sentido, por ello, M1 expresó que era necesario replantearse la actividad y mencionó la posibilidad de hacer cambios al programa de estudios. M2 dijo que la sintió forzada y faltó espontaneidad. Coincidieron en que era importante mejorarla pues es el primer acercamiento que se establece con los alumnos, es un medio para mostrarse como *Colegio*, además de anunciar lo que pasará en el semestre. Sobre la Presentación realizada en febrero hubo más satisfacción, aunque M7 opinó que fue una mala actividad pues se notó improvisada y estuvo muy por debajo de lo que antes hacían, lo cual era, según él, un síntoma del desgaste del colectivo. M1 y M2 no estuvieron de acuerdo, al contrario, consideraron que fue más espontánea y menos cuadrada. Es posible observar que entre las dos hay más permanencias que cambios, pero, como dije, éstos son importantes. La segunda es menos larga, ya no expone M6 y hay un nuevo programa de la asignatura.

En la primera Presentación el programa que se muestra es prácticamente igual que el oficial.³²⁷ El contexto al que se inscribe, la división en tres bloques, los temas, los objetivos y el enfoque son los mismos, la única variación son las lecturas propuestas, aunque todas abordan el campo de la didáctica de la enseñanza de la historia. De esta manera constato una tendencia pragmática que los profesores critican a través de su discurso de grupo que rescaté a lo largo de las sesiones colegiadas. En la segunda Presentación el programa expuesto es diferente. A grandes rasgos es menos pragmático que el otro, ya que además de los temas sobre didáctica se abordan cuestiones de corte más teórico sobre el conocimiento histórico. El documento está maquillado, pues retoma el mismo discurso del programa oficial, incluso se menciona una división en tres bloques

³²⁷ SEP, *Historia y su enseñanza I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria*, Segunda reimpresión de la Primera edición 2002, México, SEP, 2004.

correspondiente a lo establecido institucionalmente, no obstante, se agrega una nota aclaratoria:

Por necesidades de organización del curso, después de haber analizado las condiciones en que se llevaba a cabo a lo largo del semestre y los tiempos para cumplir con el programa, se ajustó a dos bloques, el tercero se llevará a la par de ellos. Además, se consideraron dos líneas de trabajo, una formación teórica y una segunda de metodología para la enseñanza de la historia, al conjugarse ambas se espera cumplir con los propósitos establecidos en el plan de estudios.³²⁸

No queda claro lo del ajuste de los bloques, pero retomo las dos líneas de trabajo. A través de la primera se pretende que los alumnos se acerquen a reflexionar sobre para qué la historia y, por tanto, para qué enseñarla. La segunda continúa el aspecto didáctico. Además se agrega la observación de una clase de historia en la primaria anexa y el proyecto del museo del sitio, en el cual participaron los alumnos. Es posible decir que el nuevo programa tiene avances en relación al viejo, pero todavía sigue apegado al pragmatismo institucional que cuestionan los propios profesores. Sería interesante hacer un análisis más detallado de este cambio, pero es tema de otra investigación.

3.3.3. El trabajo colegiado: un espacio para la reflexión y la formación.

En el capítulo anterior presenté la noción de trabajo colegiado que se expone en el documento oficial del Plan 97. Retomando algunos aspectos, es posible afirmar que institucionalmente el trabajo colegiado es concebido como aquel que permite a los docentes intercambiar información y experiencias para mejorar la formación de los estudiantes, y como un medio para su superación profesional.³²⁹ En un documento complementario realizado un año después en 1998, se amplía la definición, concibiéndolo como:

un medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común. [...] El trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática, que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad, en busca de la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectan al conjunto de la institución. A través de la información que se obtiene en el trabajo colegiado los docentes y

³²⁸ Documento elaborado por los profesores del *Colegio*: Plan de trabajo IV semestre. Curso lectivo 2007-2008. Febrero del 2008, p.3

³²⁹ SEP, *Plan de estudios...*, o.c., p.50

directivos logran una mejor comprensión del proceso de formación de los estudiantes y mayor claridad en los propósitos de su tarea educativa.³³⁰

Al lado de esta concepción, registré opiniones de los profesores del *Colegio* que hacían de manera explícita o implícita referencia al significado que tiene para ellos el trabajo en colectivo. En primer lugar rescato la definición que exponen en el documento *Plan de trabajo del Colegio de Historia y su enseñanza I para el primer semestre del ciclo escolar 2007-2008*, la cual fue tomada de la autora Martha Abraham:

lugar de discusión e intercambio de opiniones entre los docentes es otra oportunidad de formación. En la medida que ésta abandone su carácter esencialmente administrativo y ceda su lugar al debate y al análisis sobre los problemas del conocimiento escolar y de su enseñanza, puede llegar a convertirse en una instancia colectiva de suma importancia para la preparación académica del docente y para elevar los niveles de discusión en la propia institución.³³¹

En esta cita seleccionada por los propios profesores llama mi atención que, en primera, el trabajo colegiado es visto como un lugar o un espacio dentro del cual se puede discutir, debatir, intercambiar y analizar cuestiones concernientes a la labor de la enseñanza, en segunda, es por lo tanto una oportunidad de formación y preparación académica. Durante las reuniones semanales y las sesiones del taller no registré comentarios explícitos acerca del sentido que le otorgan a su práctica colegiada, con excepción de M2 quien en dos ocasiones expresó abiertamente que ella ha aprendido bastante de las pláticas que se realizan en el *Colegio*.³³²

‘yo estoy muy feliz en este colegio, el ambiente es muy agradable, aprendo mucho [...] he aprendido a hacer cosas, la vez del ensayo de las constantes de la historia [...] te impulsa a decir puedo hacer cosas a no quedarte estancado, como se llega a conjugar gente diferente, uno aprende de todos y se atreve a hacer cosas [...]’³³³

No obstante, el hecho de que cada semana asistieran y participaran –excepto M6- para compartir sus experiencias, inquietudes e intereses, generando con ello discusiones y debates que en varias ocasiones los llevó a plantear proyectos -aunque no siempre los realizaban-, es un indicio de la importancia y de la función que los profesores le dan al

³³⁰ María Eugenia Espinoza Carbajal, *o.c.*

³³¹ Martha Abraham Nazif, *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*, México, Colección de Educación UPN, 1994, p.35.

³³² Reunión 270807

³³³ Reunión 280108

Colegio. Cuando en la entrevista grupal les pregunté ¿qué les había aportado el trabajo colegiado?, el sentir general fue positivo, es decir, cada uno con su respuesta expresó que era un espacio de aprendizaje y crecimiento, enriquecedor tanto en el plano académico como afectivo. M7 mencionó por ejemplo:

es un buen lugar de trabajo [...] es un lugar donde podemos desarrollar proyectos, en donde estamos en un continuo intercambio de ideas, a veces no de manera tan formal, pero siempre estamos comentando cosas, estamos comentando lo que sucede en el país, estamos comentando una lectura, lo que sucede con los alumnos de tal manera que eso lo hace muy rico, y bueno, en ese plano también vamos generando un ambiente de mucha tolerancia [...] una de las cosas que a mi me parecen más importantes del colegio es que [con] esa dinámica es difícil que uno se empiece a anquilosar [...] el colegio por ese lado es un espacio muy creativo.³³⁴

Incluso M6 dio una buena opinión:

le permite a uno aprender muchas cosas, pero también romper muchos esquemas [...] irlos rompiendo a partir de ir aprendiendo y a partir de ir dándome cuenta de muchas cosas con este taller autogestivo, igualmente en observarme, el atreverme a observarme, aguantar que era lo más difícil, aguantar las críticas [...]³³⁵

Aquí, se agregan las ideas de romper esquemas y, las críticas entre colegas, que en esta intervención se consideran constructivas y, que analizadas desde ese punto de vista, son un medio para el desarrollo personal. Entonces M2 expresa que el trabajo colegiado:

me ha permitido un enriquecimiento y un desarrollo en lo personal y en lo profesional, en lo profesional me ha permitido hacer cosas que no había podido hacer en otros colegios [...] desde lo personal, porque yo creo que se da confianza y se da afecto [...] hasta nos desplazamos como muérganos [...] sí, estoy muy a gusto a pesar de que tenemos diferencias [...]³³⁶

Nuevamente aparece el elemento de la afectividad que es, como se ha dicho, una fuerza de integración del grupo, una de las explicaciones a la continuidad y desarrollo del mismo. Otro que también se ha mencionado es el interés por presentar proyectos, así M5 comenta:

ha sido una experiencia bastante enriquecedora, hay tantos proyectos por hacer que creo que lo hace mucho más atractivo, en alguna ocasión, hace un año o dos, me decía el maestro M1 que se iba a jubilar, y le decíamos cómo se va a jubilar maestro si tenemos este proyecto y tenemos este otro, así que tenemos proyecto yo creo que de aquí al 2010.³³⁷

³³⁴ Entrevista 021208

³³⁵ Entrevista 021208

³³⁶ Entrevista 021208

³³⁷ Entrevista 021208

De esta manera, para cada uno de los integrantes el *Colegio* es una experiencia motivadora, pues les permite discutir e intercambiar ideas con la finalidad de llevarlas a acciones que puedan mejorar la enseñanza en la Escuela. Por todo lo anterior M1 dice: “dentro de la Escuela es un colegio muy específico, no hay otro como él, esto nos ha generado una serie de críticas crueles [...] también nos ha traído reconocimiento de algunos compañeros [...]”³³⁸ Cabe resaltar que si bien en los datos obtenidos durante el trabajo de campo hay sólo dos comentarios explícitos del significado del *Colegio*, en cambio, se registraron varias afirmaciones de que conforman el mejor colegio de la Escuela. Aunque generalmente era M1 el que manifestaba dicho sentir, el resto del grupo lo compartía y lo aceptaba.³³⁹ Esto los lleva a expresar que además del impacto del trabajo colegiado en el plano individual, ellos como integrantes del *Colegio* también han impactado hacia fuera, esto es, a nivel escolar. A través de sus proyectos con los alumnos han roto con rituales tradicionales de la Escuela y han instaurado actividades. Así, por ejemplo, en una ocasión realizaron una exposición sobre la historia de México vista a través de los *moneros* como el Fisgón, Trino y otros, fue expuesta en uno de los patios de la Escuela, según cuentan ellos, esto causó críticas por parte de colegas que tienen una visión más tradicional de la historia. La Presentación del *Colegio* y de los foros de estudiantes han sido retomados por otros colegios. Particularmente ellos consideran que el hecho de trabajar colegiadamente rompe con la simulación en la que viven los demás colegas.³⁴⁰ M7 dice al respecto:

Hay comentarios sobre que este colegio es el que más trabaja, que si el más organizado, que es el más crítico [...] y también nos tienen marcados dentro de la Escuela, si, de algún modo se dice que nos tienen miedo por todas las cosas que hacemos y pues en realidad venimos siendo como el mal ejemplo porque somos los que trabajamos, pero a mi me parece que sería también interesante revisar todas estas estructuras que se han convertido en obstáculos para la producción académica de la institución, yo diría que a nosotros en historia, lo vamos haciendo, nos ha costado trabajo también nos cuesta trabajo ir rompiendo estos esquemas.³⁴¹

³³⁸ Entrevista 021208

³³⁹ Reuniones: 170907, 240907, 011007, 151007, 221007, 210108. Entrevista 021208

³⁴⁰ Entrevista 021208

³⁴¹ Entrevista 021208

Observo que ellos se consideran un grupo contra-institucional,³⁴² es decir, que va contra lo *instituido*, creando a partir de ello un discurso de ser el mejor colegio de la Escuela. Este último aspecto es difícil de afirmar, pues el presente estudio se enfocó específicamente a la dinámica grupal del *Colegio*, no tuvo como objetivo elaborar un estudio comparativo. Según el documento de la evaluación externa del PROMIN, el trabajo colegiado en las normales se ha realizado con impactos positivos:

La existencia formal de las academias [colegios] se ha incrementado; es notable el surgimiento de nuevas academias que al mismo tiempo se comienzan a hacer cargo cada vez más de los procesos de planeación, de participación desde las academias en la gestión institucional y, en menor medida (pero no por ello habría que minimizarlo), en la selección del personal académico.³⁴³

El mismo documento menciona las temáticas que se abordan en las reuniones colegiadas, coincidiendo en ciertos aspectos con aquellas que registré a lo largo de las observaciones en la Sala de la Coordinación: “sobresalen como actividades más frecuentes, el análisis de las jornadas de práctica de los estudiantes, la planeación de los cursos, las visitas de supervisión y la evaluación de los aprendizajes.”³⁴⁴ Aún así, resulta difícil afirmar que el *Colegio* es o no el único que trabaja colegiadamente. Lo que me interesa es llegar a una interpretación de la naturaleza del grupo. Éste es producto de un proyecto institucional que se crea a partir de la tendencia de gestión institucional en educación superior que busca integrar a los docentes en la planeación estratégica de las universidades o escuelas, es decir, que participen sobre todo en la toma de decisiones acerca de cuestiones académicas y de organización.³⁴⁵ Teóricamente se plantea que el trabajo colegiado permite a los maestros implicarse y concientizar sobre su práctica, aprender de los demás, desarrollarse individualmente, de esa manera, impactar a nivel escolar, incluso se menciona que se ha convertido en un medio clave para llevar a cabo cambios educativos.³⁴⁶ No obstante, en la práctica y en la cotidianidad lo que se entiende por colegiabilidad adopta formas muy distintas.³⁴⁷ Como ya se mencionó, el estudio de Ruth Mercado sobre la implementación del Plan 97 registra que el desenvolvimiento de los

³⁴² Georges Lapassade, *o.c.*

³⁴³ Miguel Angel Casillas Alvarado y Rómulo López Zárate (coords), *o.c.*, p.126

³⁴⁴ *Ibidem*, p.127

³⁴⁵ *Ibidem*, p.125

³⁴⁶ Andy Hargreaves, *o.c.*, p.210-212

³⁴⁷ *Ibidem*, p.213

colegios varía dependiendo de los contextos y los sujetos.³⁴⁸ A partir de los datos obtenidos de las observaciones y de los estudios sobre la psicología y dinámica de los grupos, considero que el *Colegio* es un espacio para la reflexión y la formación de los siete profesores que integran el grupo.

Retomando, por un lado, la concepción de Gilles Ferry sobre la reflexión como un acto de reflejar y tratar de comprender que permite la formación de los individuos³⁴⁹, así como la idea de Donald Schön acerca del profesional que realiza una *reflexión en y sobre la práctica*³⁵⁰ y, por otro lado, considerando que la docencia es un proceso particular que responde a contextos, historias de vida, formaciones y trayectorias, por lo cual resulta casi imposible homogeneizar su práctica, entonces, la *reflexión* puede ser un medio para tomar conciencia, por tanto, para la formación continua de los maestros. Pero, es más enriquecedor que las reflexiones individuales se compartan en colectivo, en la psicología de los grupos se ha demostrado que los sujetos se atreven a hacer más acciones cuando están en grupo que cuando están solos, ello en respuesta a la influencia que se ejerce entre unos y otros.³⁵¹ Por ello, Marta Souto y Gilles Ferry consideran que los grupos de formación son una posibilidad para el desarrollo de los individuos. A través del intercambio horizontal, de la dinámica grupal y del análisis de la práctica desde un enfoque teórico, se puede movilizar a los integrantes y el colectivo teniendo a la vez un impacto a nivel institucional. Así, la formación es concebida como un proceso integral y personal que se realiza a partir del contacto con otros.³⁵² El grupo del *Colegio* ha logrado establecer una dinámica interna que facilita el intercambio de conocimientos –incluso de chistes–, las discusiones, el diálogo, el aprendizaje, la creatividad, la proyección de acciones para mejorar la Escuela. El trabajo colegiado ha provocado que los profesores se miren y se reconozcan, motivándolos a crecer como individuos y como colectivo. Así, se han apropiado de lo *instituido*, al hacerlo lo usan para criticar a la institución y sus tradiciones y prácticas que ellos nombran *simulación normalista*. Ellos pretenden acercarse al ideal del profesor intelectual transformador.³⁵³

³⁴⁸ Ruth Mercado, *o.c.*, p. 131

³⁴⁹ Gilles Ferry, *o.c.*, p. 56

³⁵⁰ Donald Schön, *o.c.*

³⁵¹ Dorwin Cartwright y Alvin Zander, *o.c.*, p.

³⁵² Marta Souto, *o.c.*

³⁵³ Henry Giroux, *o.c.*

Impresiones finales

Mi objetivo fue analizar el fenómeno del *Colegio*, con la finalidad de contrastar lo *instituido* con lo *instituyente*, de comprender la dinámica grupal y, sobre todo, de rescatar una experiencia particular. El camino recorrido estuvo lleno de curvas, baches y zonas pedregosas; el trabajo de campo, el análisis de los datos construidos, las interpretaciones finales y, la escritura, los llevé a cabo en un período de tres años, durante el cual viví situaciones de distinta índole que, determinaron, en cierto grado, los diferentes momentos del proceso intelectual, incluyendo varias pausas forzadas. De esta manera, rescato y elaboro las siguientes impresiones finales.

El trabajo colegiado docente forma parte de las políticas de gestión institucional que rigen a las escuelas normales del país. El discurso oficial establece que son mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros, para favorecer, por un lado, la formación coherente de los estudiantes, por otro, la superación profesional de los mismos maestros.³⁵⁴ Además, a través de la implementación del PROMIN en el 2002, se promovió el trabajo colegiado como un espacio para la participación de todos los actores institucionales, que permitiera la cooperación entre directivos y maestros, especialmente la democratización de la toma de decisiones académicas.³⁵⁵

En el caso del *Colegio*, observé que efectivamente los profesores llevan a cabo las prescripciones institucionales, es decir, se reúnen por lo menos una vez a la semana y, cuando lo hacen, abordan cuestiones de tipo administrativo, organizativo y académico. Constaté que los temas centrales de las reuniones tienen relación con el calendario institucional; al principio del semestre se enfocan al problema de la regularización de los alumnos reprobados del curso anterior, organizan la presentación del *Colegio*, y conversan sobre las planeaciones individuales y de colegio que deben presentar a las autoridades directivas. Después, durante el período de las planeaciones y de las jornadas de práctica de los alumnos en escuelas primarias, las discusiones giran entorno a dicho proceso; comparten sus impresiones acerca de las planeaciones que están realizando los alumnos, luego, al terminar las jornadas, comunican sus experiencias en las escuelas.

³⁵⁴ SEP, *Plan de estudios...*, o.c., pp. 49 y 50

³⁵⁵ SEP, *Programa de mejoramiento... o.c.*

Casi al final del semestre, la evaluación y la preparación del foro de los estudiantes son dos temas recurrentes. Además, a lo largo del período escolar intercambian lecturas, discuten contenidos de la asignatura que enseñan, organizan otros eventos como la exposición del museo del sitio de la Escuela o la visita a un museo externo, y se ocupan de solucionar situaciones problemáticas que vayan surgiendo -cuando M4 tuvo que dejar uno de sus grupos o cuando un estudiante se quejó de M6-.

Sin embargo, más allá de lo *instituido*, en la cotidianidad, el grupo del *Colegio* ha ido construyendo una dinámica interna particular. En primer lugar, sus comentarios tienden a ser críticas a las prácticas institucionales, ya sea de los colegas, los estudiantes o de las mismas autoridades. Especialmente, denuncian y reprueban el tradicionalismo, el pragmatismo y la simulación que, según ellos, son fenómenos que caracterizan a la Escuela. Pero, sus conversaciones no se centran exclusivamente en aspectos laborales, al contrario, los encuentros colegiados les permiten hablar sobre música, cine, literatura, noticias, política; también cuentan anécdotas personales y, particularmente, les gustan los chistes.

Este tipo de comunicación y de confidencias forman parte de una dinámica de interacciones, en donde cada uno de los profesores juega un rol, en algunos es más marcado que en otros, así, está M1 como el líder natural y M6 como el menos integrado, los demás, cada uno a su manera, tienen un rol de apoyo. La diversidad de personalidades, de intereses y de visiones emergen en el trabajo colectivo, por ello, la toma de decisiones no está exenta de desacuerdos y discusiones. No obstante, a lo largo de la convivencia, entre ellos se han creado lazos de amistad, a tal grado, que son al mismo tiempo su fortaleza y su debilidad; el afecto les ha permitido integrarse y cohesionarse como grupo, pero también provoca que las conversaciones durante las reuniones se dispersen y se centren en cuestiones de tipo personal o anecdótico.

Todo lo anterior, es decir, la dinámica del grupo, se refleja especialmente en la realización de proyectos semestrales, como son la presentación del *Colegio*, el taller autogestivo, el foro de los estudiantes, el museo del sitio, entre otros. Durante las observaciones que realicé, constaté que varios de los proyectos planeados se llevaron a la práctica, aunque hubo otros que se quedaron en el camino, como el de la observación de las clases impartidas por exalumnos suyos en la escuela primaria anexa.

A pesar de sus aciertos y de sus puntos flacos, considero que el grupo de profesores que integra el *Colegio* es un grupo *contra-institucional*, pues al *instituir lo instituido*, han hecho del espacio colegiado un medio para reflexionar y criticar prácticas y principios de la institución a la que pertenecen. Además, el trabajo colegiado también les ha servido como un espacio de autoobservación y de autocrítica, por lo tanto, de formación. De esa manera, creo que varios de los aspectos que he analizado, ellos los han identificado, así han construido un discurso de sí mismos; se consideran un colegio especial en comparación a los otros colegios de la Escuela, ya que por lo menos aspiran a trabajar a partir de una serie de proyectos, lo que para ellos significa romper con el fenómeno de simulación.

Entonces, mi estudio es ante todo un intento por rescatar una experiencia particular que, al mismo tiempo, me permite afirmar que el desarrollo del trabajo colegiado depende no sólo de las políticas institucionales, también de los individuos que integran al grupo. Considero que a través del análisis del *Colegio* aportó un caso al análisis de los fenómenos microgrupales, sobre todo, de los colectivos docentes, a través del cual es posible observar que los grupos pueden llegar a ser espacios de reflexión y de formación para los profesores. En este sentido, al adentrarme en una cotidianidad escolar pude escuchar las voces de los profesores, conocer sus prácticas fuera del aula y, romper con algunos prejuicios que se tienen sobre los normalistas.

En lo personal, esta investigación me significó un primer acercamiento al campo de la investigación educativa. Creo que mi proceso lo viví de forma conciente; gran parte de mis reflexiones se centraron en el trabajo metodológico y en la construcción de mis propios conocimientos, es decir, en cómo y por qué fui construyendo el objeto de estudio, y por qué elegí a tal autor o a tal corriente para analizarlo, lo cual me llevó a reconocer la postura desde la que estaba observando el fenómeno y, a dimensionar mis interpretaciones. También me significó un primer acercamiento al campo de la psicología de grupos desde un enfoque psicosocial, un mundo totalmente nuevo para mí que me gustaría seguir explorando. Pero, considero que lo más importante fue la oportunidad de conocer el micromundo de los siete profesores y, el haber estado *allí*.

Reconozco que el trabajo tiene, por ser un primer acercamiento, varias fallas. Metodológicamente pude haber recurrido a las entrevistas individuales, con la finalidad

de explorar historias de vida, formaciones, trayectorias laborales, así como significados. Teóricamente falta profundidad en el conocimiento de la historia del normalismo mexicano, de los conceptos utilizados y en la construcción de las categorías. Me parece que el análisis de la dinámica grupal, merece ser trabajado aún más. Así, en especial hay dos temas que no abordé: las historias de vida y el humor del grupo, aspectos que en este caso determinan en cierta forma el desarrollo del *Colegio*. Por ello, tengo el interés de continuar estudiando el fenómeno, es decir, tengo la intención de realizar un doctorado con la finalidad de seguir observando y analizando dinámicas colegiadas de docentes normalistas. Por un lado, quiero ampliar el caso y estudiar otros colegios, por otro, profundizar el enfoque teórico.

Bibliografía

Anzieu, Didier y Martin, Jacques-Yves, *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

Apple Michael, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989.

Ardoino, Jacques, *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Nárcea, 1980.

Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión*, Biblioteca de Normalistas, México, SEP, 1998.

-----, *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de Discusión, no. 17, México, SEP, 2004.

Arredondo López, María Adelina, “Formadores de formadores” En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, número 40, volumen XIV, Abril-Junio 2007, p.473-474.

Atkinson, Paul y Hammersley, Marty, *Etnografía. Métodos de investigación*, traducción Juan Trejo, Segunda edición, Barcelona, Paidós, 2001.

Aubert, Adriana et al, *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Graó, 2004.

Aviles, K y Herrera, C, “Cerrar normales públicas, exige Elba Esther Godillo a Calderón”, En: <http://www.jornada.unam.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>.

Baron, Robert y Byle, Donn, *Psicología social*, traducción: Salvador García Sánchez (coord), Octava edición, Madrid, Prentice Hall Iberia, 1998.

Berger y Luckmann, *La construcción de la realidad social*, Primera edición en castellano 1968, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

Bertely Busquets, María, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2004.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen, *Teoría crítica de la educación. Investigación-acción en la formación del profesorado*, traducción J. A. Bravo, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Carr, Wilfred, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1999.

Cartwright, Darwin y Zander, Alvin, *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*, Decimonovena reimpresión, México, Trillas, 2005.

Civera, Alicia, “La historiografía del magisterio en México (1911-1970)”, En Luz Elena Galván, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (coordinadoras), 2003, *Historiografía de la educación en México*, La investigación educativa en México 1992-2002, tomo 10, México, SEP, p.231-257.

Cornejo Abarca, José, “La formación de formadores de profesores: una deuda ineludible, un desafío pendiente.” En *Revista Foro Educativo*, 2005, 2º Semestre, N° 8.

Cuenca, Nucinkis y Zavala (compiladores), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid, Morata, 2007.

Czarny, Gabriela, *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*, Cuadernos de Discusión, no. 16, México, SEP, 2003.

Davini, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Doise William y Moscovici Serge, “Las decisiones en grupo”. En Moscovici Serge, *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, traducción: David Rosenbaum, Segunda reimpresión, Barcelona, Paidós, 1991.

Ducoing, Patricia (coordinadora), *La investigación educativa en México 1992-2002. Sujetos, actores y procesos de formación*, Tomo 8, Volumen II, México, COMIE SEP, 2005.

Elliott, J, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, tercera edición, Madrid, Morata, 2000.

Enríquez, Eugéne, *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas y la Universidad de Buenos Aires, 2002.

Espinoza Carbajal, María Eugenia, “El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio.” En *Revista de Investigación Educativa*, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, no. 7, Xalapa, julio-diciembre 2008.

Fernández, Lidia, *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Ferry, Gilles, *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1971.

_____, *Pedagogía de la formación*, Formación de formadores serie documentos, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.

Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1994.

_____, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 2003.

García de la Cadena, Nidia María, “El trabajo colegiado como espacio de formación”, En *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar social*, número 19, año 8, abril-junio 2001, pp.47-50

Geertz, Clifford, “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” En *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa, 1987.

Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990.

Goetz y Lecompte, “Etnografía y diseño cualitativo” En *Investigación Educativa*, Madrid, Morata, 1988.

González Fernández, Rafael, *Psicología de los pequeños grupos. Comunicación, procesos de influencia y aprendizaje del trabajo en equipo*, Madrid, Editorial Universitas, 2005.

González, Pilar, *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*, Madrid, Síntesis, 1999.

Guzmán de, Manuel, *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio Básico*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 1986.

Hargreaves Andy, *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata, 1998.

Honoré, Bernard, *Para una teoría de la formación*, Madrid, Nárcea, 1980.

Ibarrola de, María, “Creación y desarrollo de instituciones y programas par ala formación de los maestros de educación básica en el siglo XX”, En Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE, 1998.

Inclán, Catalina y Mercado, Laura, “Formación y procesos institucionales (Normales y UPN)”. En Patricia Ducoing (coordinadora), *Sujetos, actores y procesos de formación*, Tomo 8, Volumen II, México, COMIE SEP, 2005.

Izquierdo, Conrad, *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*, Barcelona, Paidós, 1996.

Jiménez Silva, María del Pilar, “Identidad de profesores de educación básica y normal” (2005), En, Patricia Ducoing (coordinadora), *La investigación educativa en México 1992-2002. Sujetos, actores y procesos de formación*, Tomo 8, Volumen II, México, COMIE SEP.

Kaës, René, “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”. En *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

Kemmis, Stephen, « Prólogo: La teoría de la práctica educativa », En Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1999.

Lapassade, Georges, *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, España, Gedisa, 1985.

Latapí Sarre, Pablo, “El contexto: génesis, contenidos y políticas del ANMEB”, En *La SEP por dentro*, México, FCE, 2004.

Liston y Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.

Lourau, René, *El análisis institucional*, Segunda reimpresión de la primera edición en castellano 1975, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

Lourau, René y Lapassade, Georges, *Claves de la sociología*, Tercera edición, Barcelona, Laia. (En el libro está escribo Loureau, pero en realidad el nombre es Lourau), 1981.

Maisonneuve, Jean, *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Ediciones Nueva visión, 1980.

Malinowski, Bronislaw, *Los argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre indígenas de los archipiélagos de Nueva Guinea melanésica*, traducción Antonio J Desmonts, Barcelona, Ediciones Península, 1973.

Marc Edmond y Picard Dominique, *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, traducción: Antonio Laje Tesouro, Barcelona, Paidós, 1992.

McLaren Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos en la educación*, cuarta edición, México, Siglo XXI, 2003.

Medina Melgarejo, Patricia, *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Plaza y Valdés UPN, 2000.

Mercado, Ruth, (2000), *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación primaria. Un estudio sobre el primer semestre*, México, SEP, 2000.

Mills Wrigth, *La imaginación sociológica*, México, FCE, 1959.

Mucchielli Alex ¿?, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Napier Rodney y Gershenfeld Matti, *Grupos: teoría y experiencia*, Primera reimpresión de la tercera edición, México, Trillas, 2002.

Paradise Ruth, “Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?”, En *La etnografía en la educación. Panorama prácticas y problemas*, México, CISE UNAM, 1994.

Pérez Gómez, Angel, “La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 2000.

Peró J.M, Morales J.F, Fernández Dols J.M (editores), *Tratado de psicología social. Volumen II. Interacción social*, Madrid, Síntesis, 2000.

Piedra Valdez, Rosalinda, “La colegiabilidad institucional como vía hacia la identidad profesional”, En *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y bienestar Social*, número 17, año 7, Octubre-diciembre 2000, pp.70-72

Popkewitz, Thomas, (ed), *Formación de profesorado. Tradición, teoría y práctica*, Valencia, Universidad de Valencia, 1990.

Porlán, Rafael y Rivero, Ana, *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Diada editorial, 1998.

Reynoso Carlos (compilador), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1998.

Ricoeur Paul, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente del sentido*, traducción Graciela Monges Nicolau, 2ª edición, México, Siglo XXI, 1998.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth, *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*, México, CINVESTAV-DIE, 1989.

Rockwell, Elsie, *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

Rosales Medrano, Miguel Angel, “Políticas educativas y formación profesional del magisterio del nivel básico”, En Jorge Guillermo Cano (coord.), *Política y educación en México*, Barcelona-México, Pomares, 2006.

Sánchez, José, *Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones*, Madrid, McGraw Hill Interamericana, 2002.

Savín Castro, Marco Antonio, *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*, Cuadernos de Discusión, no. 13, México, SEP, 2003.

Schön, Donald, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.

Schütz Alfred, *La construcción significativa del mundo social. Una introducción a la sociología comprensiva*, traducción Eduardo J Prieto, Barcelon, Paidós. 1993.

Schvarstein, Leonardo, *Psicología de las organizaciones. Nuevos aportes*, 3ª reimpresión de la 2ª edición, Buenos Aires, Paidós, 2006.

SEP, *Historia y su enseñanza I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria*, Segunda reimpresión de la Primera edición 2002, México, SEP, 2004.

SEP, *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, México, SEP, 1997.

SEP, *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*, México, SEP, 2002. www.normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm

Souto, Marta, “Grupos de formación”, En Marta Souto (coord.), *Grupos y dispositivos de formación*, Formación de formadores serie documentos, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.

Teutli Colorado, José Delfino, *Seguimiento y Evaluación de la Aplicación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”)*, Xalapa, Ediciones Norma Veracruzana, 2002.

Torres, Carlos Alberto, *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, México, Siglo XXI, 2004.

Van Dijk, "El estudio del discurso". En *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso 1. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 2001, 21-65.

Woods, Peter, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós, 1998.

-----, *La escuela por dentro. La etnografía en al investigación educativa*, traducción Marcos Aurelio Galmarini, Barcelona, Paidós, 1998.

Anexo I: Observaciones entre agosto 2007 y febrero 2009

Tipo de actividad	Fecha	Duración	Clave
Presentación del <i>Colegio</i> Inicio del quinto semestre	24 agosto	1 hora	Presentación 240807
Primera reunión semanal	27 agosto	2 horas 19 min.	Reunión 270807
Primera sesión del Taller autogestivo	29 agosto	2 horas	Taller 290807
Reunión semanal	3 septiembre	1 hora 5 min.	Reunión 030907
Observación escuela primaria	13 septiembre	1 hora	Observación 130907
Reunión semanal	17 septiembre	2 horas aprox.	Reunión 170907
Reunión semanal	24 septiembre	1 hora 53 min.	Reunión 240907
Observación una clase.	25 septiembre	1 hora 30 min.	Observación 250907
Reunión semanal	1 octubre	1 hora 16 min.	Reunión 011007
Reunión semanal	15 octubre	1 hora 50 min.	Reunión 151007
Reunión semanal	22 octubre	1 hora 52 min.	Reunión 221007
Reunión semanal	29 octubre	1 hora 36 min.	Reunión 291007
Reunión semanal	5 noviembre	2 horas	Reunión 051107
Visita al Museo de la Revolución	8 noviembre	1 hora 30 min.	Museo 081107
Reunión semanal	3 diciembre	2 horas 10 min.	Reunión 031207
Reunión semanal	7 enero	2 horas 9 min.	Reunión 070108
Foro de estudiantes	14 enero	2 horas	Foro 140108
Reunión semanal	14 enero	1 hora 25 min.	Reunión 140108
Reunión semanal	21 enero	2 horas 14 min.	Reunión 210108
Reunión semanal	28 enero	2 horas 16 min.	Reunión 280108
Presentación del <i>Colegio</i> Inicio del cuarto semestre.	8 febrero	1 hora	Presentación 080208
Clase del maestro M3 con el grupo 15	11 febrero	1 hora 50 min.	Clase M3 110208
Reunión semanal	11 febrero	1 hora 28 min.	Reunión 110208
Clase del maestro M3 con el grupo 15	12 febrero	1 hora	Clase M3 120208
Clase del maestro M3 con el grupo 15	15 febrero	1 hora 50 min.	Clase M3 150208
Inauguración de la exposición "Educación y Revolución", organizada por el <i>Colegio</i> en el Museo de Sitio de la Escuela Normal de Maestros.	18 febrero	1 hora	Museo sitio 180208
Clase de la maestra M2 con el grupo 7	25 febrero	1 hora 50 min.	Clase M2 250208
Clase de la maestra M2 con el grupo 7	27 febrero	1 hora 50 min.	Clase M2 270208
Clase de la maestra M2 con el grupo 7	28 febrero	1 hora 50 min.	Clase M2 280208
Taller autogestivo	28 febrero	1 hora	Taller 280208
Taller autogestivo	13 mar	1 hora 7 min.	Taller 130308
Taller autogestivo	3 abril	1 hora	Taller 030408
Taller autogestivo	10 abril	1 hora	Taller 100408
Taller autogestivo	17 abril	1 hora 10 min.	Taller 170408
Reunión semanal	21 abril	2 horas 19 min.	Reunión 210408
Taller autogestivo	24 abril	1 hora	Taller 240408
Visita a la Coordinación	13 mayo	2 horas 20 min.	Visita Coord 130508
Taller autogestivo	29 mayo	1 hora	Taller 290508
Taller autogestivo	2 junio	2 horas	Taller 020608
Reunión	16 junio	2 horas 18 min.	Reunión 160608
Reunión	23 junio	1 hora 25 min.	Reunión 230608
Visita a la coordinación	25 agosto	1 hora aprox.	Visita Coord 250808
Visita a la coordinación	27 octubre	1 hora aprox.	Visita Coord 271008
Visita a la coordinación	3 noviembre	1 hora aprox.	Visita Coord 031108
Visita a la coordinación	10 noviembre	1 hora aprox.	Visita Coord 101108
Visita a la coordinación	23 noviembre	1 hora aprox.	Visita Coord 231108
Entrevista grupal	1 diciembre	1 hora 56 min.	Entrevista 011208
Visita a la coordinación	23 febrero	1 hora aprox.	Visita Coord 230209
Total de horas		74 horas 30 min.	

Anexo II: Registro descriptivo de una reunión colegiada

ENM Sala del Colegio, lunes 27 agosto 07

Primera reunión semanal del Colegio del ciclo escolar 2007-08

“” cita literal

‘cita aproximativa

() Comentario mío que agrego al texto original durante la transcripción

[] Descripción de movimientos corporales

Llegué a las 10:28 a las instalaciones, hice tiempo pues la reunión comenzaba a las 11:00. El ambiente era tranquilo, no había alumnos en las áreas abiertas, ni en los pasillos, ni en los jardines, supuse que están en clases. Finalmente entré a la Sala de la Coordinación a las 10:53. Sólo estaba la secretaria y M2, ella siempre que vengo está. Pregunté por M1, aun no había llegado.

A las 11:00 llega M4 con dos alumnos, quienes vienen en busca de las lecturas del curso, me pregunto cuáles serán. M4 sale de nuevo.

Llega M6, no saluda, no intercambia conversación con M2.

Llega M7, saluda a todas, le comenta a M2 que no podrá asistir a la reunión por que tiene un curso. Siguen con una conversación acerca de sus lentes y de su vista.

Pequeña conversación con M7 acerca de mi proyecto de tesis, de su maestría y de su hijo que estudia Biología en la UNAM.

11:37 Aún no inicia...

11:40 inicia la reunión con cuatro maestros: M2, M3, M5 y M1.

M1 propone como secretario a M5 y anuncia que el tema urgente a tratar es el de horarios y planeación individual, ya que van atrasados en la entrega.

M1: ‘primer punto una evaluación de la presentación del viernes.’

M3: ‘con mis alumnos se comentó que estuvo muy larga y muy desequilibrada, mucho tiempo sobre Egipto, fue interesante, pero faltó sistematización. Era muy formal, pero les pareció interesante, la presentación de M6 no fue clara.’

M2 también les preguntó a sus alumnos

Regresa M4, interrumpe M3 con un comentario hacia M4, hay risas...

M2 continua diciendo que les preguntó para qué les sirvió la presentación, sus alumnos rescataron una planeación de clase; que si se manejó temporalidad, espacialidad... sus alumnos siempre le preguntan sobre cómo dar una clase de historia. Sí recuperaron muy bien las nociones, el conocimiento previo, la vida cotidiana... no se detuvieron en detalles, pero sí dijeron que no le entendieron a M6...

M4 interrumpe para preguntar si no había ya planeado la presentación M6.

M1 le responde que sí, pero que se pone muy nervioso.

M4 vuelve a salir.

M3 lee un artículo que le prestó al comienzo M2.

M3 opina que las preguntas no fueron claras.

M1 agrega que el examen, ellos no lo hicieron bien y que además la secretaria lo hecho a perder.

M4 de regreso dice que ella no comentó nada con sus alumnos.

M5 sí, el grupo 11 dijo que había faltado organización, que debió ser más ágil y aportativo para ellos. El otro grupo dijo que estuvo bien, querían saber más sobre cómo enseñar la historia.

M1 comenta que su grupo estuvo muy negativo, piensa que se debe a que su presencia es muy fuerte, es muy exigente y los muchachos están espantados, entonces se desquitaban en el momento de opinar sobre la presentación. Dijeron que el cuestionario estuvo muy malo, no entendieron de qué se trataba, en resumen para ellos no hubo nada positivo.

Por todo lo anterior, M1 expresa que deben replantearse para el próximo semestre cómo hacer la presentación. Cuestiona la validez de la presentación colectiva del programa, ya que después cada uno lo hace en su clase.

M2 comenta que ella hizo hincapié con sus alumnos de que las actividades de la presentación no fueron espontáneas, el propósito fue que vieran que era una presentación colegiada, para rescatar el trabajo colegiado, que son actividades planeadas en los espacios que les dan a los maestros. Lo del foro es un espacio muy importante para ellos, muy enriquecedor, por ello les comentó a sus alumnos que fueran preparando sus ponencias.

M1 opina que lo importante de la presentación es el trabajo con los alumnos, anunciarles la visita al museo y lo del foro. Recalcó que en el afán de no aburrirlos lograron lo contrario. Coincide en que cuando se hace muy largo los muchachos se aburren, se dio cuenta de que muchos se fueron y otros ni siquiera asistieron. Entonces plantea que hay que rediseñar acciones hacia adentro y hacia afuera del Colegio.

M5 dice que la presentación es útil, pues es un primer acercamiento entre los muchachos y ellos como Colegio, así el Colegio muestra su organización, el problema es que tuvieron poco tiempo para organizarlo.

M2 recibe una llamada por teléfono y sale al pasillo para atenderla.

M5 comenta que se notó cuando hicieron la actividad del mural que se organizó con tiempo y salió mejor.

M3 pregunta reflexivamente ‘¿cuál es el propósito de la presentación? Si el programa no tiene mucho caso entonces se ve en la clase, pero hay que mostrarles cómo trabajamos en el Colegio, generar actividades de Colegio como lo de Egipto.’ Propone tres conferencias al semestre para tener interacción con los grupos.

M1 comenta que un profesor va a regresar.

M2 dice ‘no, que no regrese, si ya lo corraste...’

M1 le responde que el semestre próximo estará muy cargado, pues M4 y M5 tendrán que cumplir con otras actividades.

M4 dice que sobre la propuesta de M3 habrá que ver para qué las conferencias, su propuesta es no retomar propiamente el programa, sino rescatar la actividad como estrategia, no como expertos en Egipto.

M3 aclara que él no se refería a ser expertos en Egipto.

M4 continúa ‘ya que una conferencia es sobre...’

M3 interrumpe de nuevo y pide perdón por haberse expresado mal, pues él considera a la conferencia como una estrategia para enseñar cómo abordar un determinado tema en la escuela primaria.

M2 comenta que el jueves tiene otro grupo que está muy preocupado por las estrategias, los alumnos quieren estrategias e incluso fórmulas para cómo dar una clase a niños, ya que dicen que no han visto cómo se da, el semestre pasado no fuimos a la escuela por lo de los paros. Ella percibe que los muchachos buscan fórmulas: paso uno, paso dos, paso tres... 'eso ya no se da en el nuevo Plan, ahora se intenta dar las herramientas y los conocimientos a los alumnos para que ellos tengan la libertad de planear y dar las clases.'

M3 pide perdón y pregunta que de los quince grupos quiénes vieron clases en las primarias.

Los demás responden que ninguno

M3 aclara que los de él sí. Menciona que habrá que ver que en las primarias cercanas ya hay maestras que fueron alumnas suyas y que se formaron con el nuevo Plan del 97, habrá que ver si ellas están aplicando su enfoque.

M1 le responde que lo comisiona para que haga una lista de esos alumnos que ya son maestros y que él mismo se compromete a acompañarlo en la observación de los mismos.

M3 responde positivamente.

M1 anuncia que hay otros temas a abordar como el de la regulación de alumnos y el del taller autogestivo.

M2 toma la palabra para anunciar que al taller autogestivo vendrán tres conferencistas, como la Escuela les va a pagar, ella piensa que las conferencias deberían de ser abiertas para todos los alumnos.

M1 menciona que estará difícil que los alumnos asistan.

M2 propone que las conferencias se hagan en la tarde para que puedan venir.

M1 'no creo pues se quejaron de la hora y del día de la presentación: muy tarde y en viernes.'

M2 esta de acuerdo con M1 y agrega que aquí no quieren hacer nada después de la una de la tarde, ya a esa hora se están durmiendo. Sus alumnos le piden que haga las clases divertidas [entonces hace mimos y se ríen los demás maestros] "quieren que estemos bailando."

M1 propone que tal vez por conferencia puedan invitar a un bloque de cinco grupos.

M2 agrega 'y negociar con ellos...'

M5 comenta que hace un año y medio hubo un taller de materiales didácticos para la enseñanza, pregunta ¿por qué no se retoma?

M1 le responde que no quiere más trabajo. Entonces comienza a contar anécdotas personales en relación a la carga de trabajo. Finaliza diciendo que a él le retroalimenta mucho estar en el Colegio, dice que es uno de los pocos Colegios en donde hay interactividad. Piensa que el maestro M6 se siente que no llega al nivel, su autoestima está muy baja. Menciona que el grupo 2 ya se quejó de que lo que vieron con él en dos semanas, lo vieron con M4 en una clase, entonces le respondió que él es la tortuga y ella la liebre.

M2 y M3 dirigiéndose a M4 le dicen que ella es el ejemplo, pues siempre termina los Programas.

M4 menciona que los grupos que ahora tiene M1 están predispuestos, que no quieren hacer mucho esfuerzo, todo pero no después del horario de clases.

M1 responde que se la van a ver con él, ya les deje trabajo.

M3 comenta que es urgente que empiecen a ver observar su propio trabajo.

M1 cierra este punto y dice que pasarán al Taller Autogestivo, entonces dirigiéndose a M2 le pregunta ¿cómo estamos, cuál es el cronograma?

M2 dice que hay que cambiar las fechas.

M1 comenta que la idea del Taller Autogestivo es el fortalecimiento del Colegio, 'estamos intentando saber que pasa con el grupo, ya que su heterogeneidad ha provocado que a pesar de tener las mismas lecturas y materiales, cada uno hace lo que quiere en la clase, hay problemas con el trabajo del Programa.'

M1 continua que el Taller Autogestivo se había propuesto para los martes, pero luego se pasó a los miércoles de 9 a 11, pero P6 que es el que más lo necesita no puede venir temprano, entonces para que venga al Taller se cambió de 11 a 13, incluso P6 no va a comer, pues a las 14:00 tiene otro taller de especialización.

M2 dice que intentarán terminarlo a las 13:00

M1 hace algunas bromas respecto al compañero M6

M3 comenta que a pesar de que se ha trabajado de manera respetuosa con el maestro M6, por su forma de ser se han generado problemas y una cierta distancia. Propone plantear con mucho cuidado el asunto. Parece que el maestro P6 evade el planteamiento teórico del resto del grupo dice, se siente en desventaja, tiene inseguridades, propone ver de qué manera lo pueden ayudar. El confiesa que ha guardado distancia con el maestro M6, pero hay que abordarlo pues ha afectado al grupo. Lo del otro profesor dice es diferente. Propone de nuevo buscar la manera de cómo llamarlo, si se va a realizar la actividad de observación, habrá que hacer que él participe, que vea los errores de los otros, que no se sienta el observado.

M1 hace una reseña de la trayectoria de M6. 'Yo he abordado cuestiones personales con los del grupo, hay confianza. Con M6 yo no tenía mucha confianza, fueron las circunstancias que obligaron a contratarlo. En la réplica sorprendió, hizo buenas críticas al programa y abordó cuestiones teóricas. Por ser ahijado de uno de los dirigentes sindicales le tocaron más horas. Pero ha tenido muchos problemas con los grupos. Entonces P6 cambió de horarios saltándose la autoridad de la Coordinación, fue directamente a la Dirección de la escuela.'

Hace referencia al problema que hubo entre M5 e M6 sobre cuestiones de horarios.

M4 piensa que M6 asume que si M5 no puede, menos él.

M1 aclara que es un caso de autoestima

M5 comenta que él ha intentado acercarse a M6, pero no se ha podido, incluso cuando M6 le ha pedido ayuda él se la ha dado. 'A M6 le falta tacto, enfrente de los alumnos dice que yo soy un prepotente. M6 no apoya a los demás, le gusta el papel de víctima y de decir yo no puedo.' En una ocasión M6 le comentó que M1 le alzó la voz.

M1 interviene para aclarar esa situación: 'yo le dije ¿cómo es posible que no puedes con los de licenciatura y sí con los de secundaria? Prefiero que digas que eres un maestro maldito a que un maestro barco' Reconoce que su manera de ser es con la broma, se siente con la libertad de ejercer la autoridad porque los demás se lo permiten. 'Somos compañeros, el cargo de Coordinador ustedes me lo dieron, no es que sea más, somos compañeros, y se lo he dicho a M6' Después aclara que lo de la observación va dirigido al otro profesor y a M6. Se pregunta que cómo es posible que el otro profesor lleve años dando clases y no pueda terminar las lecturas con los muchachos, mientras que M4 lleva dos años, termina las lecturas y con buen nivel.

M2 pregunta que si los muchachos no han dicho nada de ella positivo o negativo... aunque sea negativo... ella se ríe.

M1 le dice que ella es un pilar del Colegio, es la Matruska. Luego vuelve a mencionar que el Taller es para que se fortalezca el trabajo del Colegio.

M4 observa que más allá de la baja autoestima de M6, existen cosas por sentido común, y relata que ese día en la mañana M6 dejó a su grupo solo.

M1 pregunta que dónde estaba

M2 responde que en la Sala de la Coordinación.

M1 dice que ya se ha dado cuenta de esos detalles y que hablará con él, es una forma de evadir el trabajo de grupo termina.

M4 dice que es un pretexto.

M1 insiste en que por eso es importante el Taller de Autogestión.

M2 menciona que es importante fomentar el respeto, la tolerancia, la solidaridad entre individuos para fortalecer el trabajo colegiado, que sirva de intercambio de experiencias.

[M3 mientras escucha dibuja y escribe en una hoja, en donde caricaturiza a algunos del grupo, luego la pasa y se ríen]

M1 afirma que el Taller será los miércoles.

M4 pregunta que si no viene M6 lo pueden cambiar a los martes.

M3 comenta que le deben decir a M6 que lo modificaron por él y que lo asuma.

M2 comenta que M6 no asiste a las juntas colegiadas por lo mismo, ahí están las debilidades del Colegio, ella acepta que aprende mucho de lo que se habla en estas reuniones.

[Un momento de distracción con la hoja que hizo M3, M2 la lee y se ríe]

M2 empieza a leer el cronograma del Taller.

[Suena el teléfono, la secretaria anuncia que es para P1 de parte de la Subdirectora]

[M5 se sale, quedan tres maestros]

Los tres ven las fechas del cronograma y van haciendo comentarios graciosos.

[Regresa M1]

Dice que el Taller se acaba el 23 de enero.

M2 lee el título del Taller “Diferentes maneras de mirar nuestra práctica docente” pide otras propuestas.

M1 comenta que habrá dos momentos en la parte de observación, la primera se observarán unos a otros en la práctica docente, la otra se filmarán y se autoverán.

M1 anuncia el temario.

[Nuevamente se interrumpe el trabajo ya que M1 sale a buscar a M5]

Los tres que quedan vuelven al tema del título del Taller.

[Regresa M1]

M2 va leyendo el temario de cada sesión (después lo tendré, por eso no lo anoto) como es costumbre se intercalan comentarios y algunos chistes.

[Vuelve a sonar el teléfono, es de nuevo la Subdirectora, sobre el asunto de un proyecto para hacer un museo o algo así]

M3 una vez terminado de leer el temario dice que sobre las observaciones habrá que hacer una calendarización, así como una guía sobre las competencias docentes para no llegar a ciegas a las observaciones.

Se discute la posibilidad de invitar maestros de otros Colegios al Taller.

13:15 M1 anuncia que el último tema a tratar es el de las regularizaciones de los alumnos. Dice que tienen un problema serio pues hay varios reprobados del semestre pasado que supuestamente ya practicaron pero que no tienen los reportes, se necesita hacer una relación de esos alumnos, de los que hicieron prácticas y de la oportunidad a la que van ahora, así como revisar la guía el examen de regularización.

Nueva distracción acerca del artículo de Arnaldo Córdova que M2 en un inicio le había prestado a M3

[La secretaria reparte la guía para el proyecto del museo]

M1 pide las hojas de planeación individuales.

M2 presenta la suya, así como M4 y M5, aclarando algunos puntos.

Conversaciones simultáneas.

M1 cierra la sesión y dice que mañana se ven a las 11 para lo de la regularización.

M2 pregunta que si irán al diplomado, hace comentarios sobre un simposio en el Colegio Nacional.

M1 lee el programa del Simposio, hace algunos comentarios chistosos.

M3 saca dos libros y los presenta, uno es de Julieta Fierro El libro de las cochinadas, comenta el índice y empieza a leer una de las cochinadas, sobre la caca en el espacio.

13:37 Actividades simultáneas: mientras lee unas hojas, M5 corrige algo con corrector, M1 busca una hoja, M3 sigue leyendo a M2.

Risas por el texto que lee M3.

Siguen actividades simultáneas.

Entra M7 con una alumna.

M3 retoma la lectura de la caca, luego la del pedo, risas y chistes al respecto. Lee una poesía al pedo.

Le preguntan a M7 sobre el curso, dice que estuvo interesante por los asistentes, luego se despide y se va.

Llegan un chavo (asesorado de M1) y una alumna. Después de unas preguntas a M1 se van.

Ya se alistan para irse pero, otra lectura escatológica de M3

M2 y el M1 hablan sobre un proyecto de revistas.

A las 13:59 se acaba y me retiro agotada por la sesión.

Anexo III: Un extracto del diario de la investigadora

28 de agosto del 2007

“Ayer inicié ya oficialmente el trabajo de campo, después de varios meses de haber establecido el primer contacto con el Coordinador, quien hasta ahora es el principal informante. Me siento extraña jugando a la detective. Trabajo con el equipo de maestros-formadores (un concepto que habrá que profundizar) del Colegio de la Escuela Normal. Mi trabajo entonces forma parte del contexto normalista. Desde que me conoció el Coordinador me abrió las puertas, para mí ha sido un poco extraño este recibimiento sin trabas, pues yo suponía que la aceptación dentro del trabajo de campo tomaría tiempo, creía que el gremio de maestros es cerrado y no con facilidad se dejan observar. En este caso repito han sido muy accesibles, me han permitido entrar a su mundo cotidiano. Este es un punto interesante a reflexionar, creo en momentos que tal aceptación es parte de su ego, y en otros que quieren trabajar, son abiertos a la crítica. Tengo que tener cuidado con el ego del grupo, no irme con la imagen que proyectan. Mis acercamientos han sido tímidos, me siento rara de jugar el rol de la observadora, no me gusta irrumpir en el mundo ajeno, trato de observar y no participar abiertamente. Los maestros son muy amables, en especial M1, M3 y M7 me preguntan cómo voy con al investigación. Ayer lunes asistí a la primera reunión del Colegio del ciclo escolar 2007-2008. No estuvieron todos, faltaron dos. Me senté en la mesa de reunión, observé y anoté todo lo que pude. Aunque tengo la aprobación del Coordinador de utilizar la grabadora, no la saque porque quiero hacer las cosas paulatinamente, primero llegué yo, luego la grabadora. Además entre ellos se hacen muchas bromas, me dio pena ajena grabar todos sus comentarios, también pensé que el hecho de tener una grabadora tal vez los podría cohibir, aunque lo dudo un poco, pues no se reprimen en sus comentarios aunque este yo escribiendo como loca. Desde que inició la reunión el maestro M3, quien me parece bastante letrado, hizo un dibujo caricaturizando a los integrantes del Colegio, ello no le impedía estar atento a lo que se decía e intervenir ocasionalmente con comentarios coherentes. La hoja fue circulando entre los presentes y causando risas, al final el propio M1 me pasó la hoja. Además de los constantes chistes, al final de la sesión el maestro M3 leyó algunos pasajes del libro de Las cosas asquerosas de Julieta Fierro, aprendí sobre los pedos desde una visión científica. Esto causó muchas risas y chistes. Esta actitud no anula la seriedad con la que los maestros toman su trabajo. Al mismo tiempo que se caricaturizan unos a otros, circulan artículos de intelectuales mexicanos como Arnaldo Córdova o comentan sobre algún simposium. En algún momento el maestro M3 comentó que con ellos yo podría hacer una tesis de psicoanálisis. Y en verdad el investigador etnólogo también llega a ser una especie de psicólogo. Antes de iniciar la reunión conversé con el maestro M7, quien me comentó que estaba por terminar su maestría, sólo le falta la tesis, pero que está yendo a una terapia de psicoanálisis donde le dijeron que él se caracteriza por ser alguien que interrumpe procesos, él cree entonces que el hecho de no terminar la tesis forma parte de su tendencia a romper los ciclos, lo que debe hacer es trabajar consigo mismo lo de las rupturas y entonces acabar la tesis. Este detalle que surgió fuera de la reunión me parece importante para ir captando la personalidad de cada uno de ellos. Siento que juego al detective y al psicólogo. Durante la reunión salió a la luz el conflicto que existe entre el maestro M6 y los demás. Ya lo había notado pues cuando entré a la Sala no saludó y no conversó, tal vez porque ya

había visto antes a la maestra M2 y a la secretaria, las únicas que estaban en la Sala, pero aún así noté algo raro. Aunque soy consciente que no debo enfocarme solamente a la dinámica del grupo por momentos se me olvida. Cuando regresaba a casa, en el metrobús me encontré con un alumno de M1 que había conocido en la Sala de la Coordinación, hablamos sobre el Colegio, me dijo que no es el único que trabaja colegiadamente, que todos son igual, que hay maestros muy buenos. Esto contradice la postura constante del Coordinador de que el Colegio es el único que trabaja de manera unida. También comentó que son buenos pero pecan de arrogantes, lo cual los lleva a cometer errores, en especial M4, muy buena pero un poco arrogante me dijo. Así insistió en que por ejemplo la presentación del Colegio fue muy larga, todos los demás se presentan y ya, ellos hacen un show. Una vez más comprobé mi rol de detective, uno tiene que andar a la caza de lo que más se puede acercar al punto neutro. Tengo que tener cuidado con la imagen que de ellos mismos crean. Percibí que de una sesión puede sacar muchísima información, me da miedo pensar en todo lo que puedo recabar durante un ciclo escolar. En un principio mi eje ¿cómo enseñan a enseñar? (aquí omito la asignatura por razones de ética) con la finalidad de encontrar respuestas a las contradicciones que se dan entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Sin embargo, al iniciar mi trabajo de campo me he dado cuenta de la importancia del trabajo en equipo y colegiado, de las historias de vida y las trayectorias de los profesores, pues permean indudablemente en la práctica educativa.”

Anexo IV: Temporalidad institución-grupo

Reuniones semanales del 1er semestre observado: agosto 07-enero 08

Tiempo cronológico	Calendario de la Escuela Normal	Calendario del curso de Historia y su enseñanza (planeado al principio del semestre)	Calendario del Colegio de Historia y su enseñanza (en teoría)	Sesiones observadas	Temáticas que se abordaron
Agosto 2007 1a semana					
2a semana			Del 13 al 17 <i>Planeación</i>		
3a semana	Lunes 20 Inicio de clases	Viernes 24 Presentación del Colegio.			
4a semana		Del 27 al 31 Bloque I “La enseñanza de la historia en quinto y sexto grados.”	Lunes 27 <i>Reunión del Colegio</i> Miércoles 29 <i>Reunión del taller autogestivo</i>	Lunes 27	Se analizó la Presentación semestral del Colegio a los alumnos. Se planteó la necesidad de reformular para el siguiente semestre la actividad, pues no están contentos con lo que sucedió. Conversan sobre el proceso de regularización de los alumnos reprobados del semestre anterior. Propuesta: conferencias y observación de exalumnos maestras de la primaria anexa, para ver cómo están enseñando la historia. Propuesta: autoobservarse, el trabajo colegiado para la retroalimentación. Presentación del cronograma y del temario del taller autogestivo.
Septiembre 2007 1ª semana			Lunes 3 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 5 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 3	Regularización de los alumnos reprobados el semestre pasado. Los casos de Ra, Ri e I que deben cumplir con horas de grupo. Sobre la primera sesión del taller autogestivo. Sobre la observación en la escuela anexa. Actividad programada con los alumnos normalistas.
2ª semana			Lunes 10 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 12 <i>Taller autogestivo</i> Jueves 13 <i>Actividad de observación</i>	Lunes 10	

			<i>en la primaria anexa</i>		
3ª semana		Del 17 al 21 Bloque II Recursos y estrategias para la enseñanza de la historia.	Lunes 17 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 19 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 17	Regularización de los alumnos Sobre la organización del taller autogestivo y de posibles conferencias dadas por invitados. Se analizó la actividad de observación realizada la semana pasada. Propuesta: dar seguimiento a las maestras de la escuela anexa, fortalecer vínculos entre la Normal y la primaria.
4ª semana			Lunes 24 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 27 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 24	Expresan preocupación por el hecho de que los alumnos no aprenden, la tendencia al pragmatismo de los mismos, la desvinculación entre teoría y práctica. Reflexión sobre el papel que juegan los maestros para que los alumnos sean pragmáticos. Propuestas para mejorar el aspecto pedagógico en la Normal. Organizan y planean la actividad de autoobservación entre ellos mismos
Octubre 2007 1ª semana		Del 1 al 5 <i>Culminación de la planeación de la Primera jornada de práctica.</i>	Lunes 1 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 3 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 1	Sobre las planeaciones de los alumnos para la próxima jornada de prácticas en las escuelas primarias. Sobre las confusiones de los alumnos acerca de lo que es planear por correlación o planear por sistematización. Sobre las diferencias que tienen con los maestros de la asignatura de Observación y con los maestros de las primarias, no hay un trabajo integrado. Sobre la angustia que genera las planeaciones a los alumnos y a ellos mismos. Sobre el proyecto de trabajar con los y las maestras de las primarias.
2ª semana	Del 8 al 12 <i>Primera jornada de práctica.</i>	Del 8 al 12 <i>Primera jornada de práctica</i>	Lunes 8 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 10 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 8	No hubo reunión, semana de la primera jornada de prácticas en las escuelas primarias.
3ª semana		Del 15 al 19 <i>Recuperación de la jornada</i>	Lunes 15 <i>Reunión de Colegio</i>	Lunes 15	Sobre las prácticas de los alumnos en las escuelas primarias. Sobre el Programa de Historia y su

		<i>de práctica, revisión de diarios, evaluación.</i>	Miércoles 17 <i>Taller autogestivo</i>		enseñanza, sobre el Plan 97. Sobre las relaciones entre los profesores normalistas, entre profesores normalistas y maestros de primarias, sobre los profesores normalistas y los alumnos normalistas, entre maestros de primaria y alumnos normalistas. Sobre la falta de trabajo colectivo entre maestros y la necesidad del trabajo intercolegiado. Sobre las confusiones de los alumnos respecto a las planeaciones de las prácticas. Posibles soluciones a las prácticas. O detuvo el programa de historia y su enseñanza para trabajar las planeaciones didácticas.
4ª semana		Del 22 al 26 <i>Visita al museo</i>	Del 22 al 26 <i>Organizar la visita al museo</i> Lunes 22 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 24 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 22	Sobre la conmemoración en honor de C que tuvo lugar el viernes anterior: textos, fotos y anécdotas. Sobre la correlación. Sobre el caso Ra: la actitud de los alumnos y la del profesor de Observación. Sobre la organización de la visita al Museo de la Revolución.
		Del 29 al 1 <i>Recuperación de la visita al museo.</i> <i>Planeación de la Segunda jornada de práctica.</i>	Lunes 29 <i>Reunión de Colegio</i>	Lunes 29	Conversaciones informales: cultura general. Sobre el encuentro de O con el grupo dejó Ra.
Noviembre 2007 1ª semana		Del 5 al 9 <i>Continuación de la planeación de la Segunda jornada de práctica</i>	Lunes 5 <i>Reunión del Colegio</i> Miércoles 7 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 5	Lectura de calaveras Sobre el grupo que Ra dejó y O recuperó Sobre la visita al museo, algunos ya la hicieron, V y Ra todavía no. Sobre “pedagogía cositas, manualidades o chilindrina.” La formalidad en la Normal, maneras de vestirse y la apropiación del cuerpo.
2ª semana		Del 12 al 16 <i>Bloque III La evaluación en la historia</i>	Lunes 12 <i>Reunión del Colegio</i> Miércoles 14 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 12	No hubo reunión, tuvieron que asistir a otro evento.

3ª semana	Del 19 al 30 <i>Segunda jornada de práctica.</i>		Lunes 19 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 21 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 19	Día feriado
4ª semana			Lunes 26 <i>Reunión del Colegio</i> Miércoles 28 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 26	No hubo reunión, semana de la segunda jornada de prácticas en las escuelas primarias.
Diciembre 2007 1ª semana		Del 3 al 7 <i>Recuperación de la práctica, revisión y evaluación de diarios, elaboración del ensayo VIII Foro de estudiantes</i>	Lunes 3 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 5 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 3	Sobre las prácticas de los alumnos en las escuelas primarias. La simulación en la actividad de las prácticas Pragmatismo en la Escuela Normal y en las primarias. O intervino en una de las prácticas de una alumna y terminó por dar la clase. Reflexión: ¿Qué estamos haciendo en las escuelas?
2ª semana			Lunes 10 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 13 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 10 No asistí	
3ª semana	Jueves 20 <i>Inicio de vacaciones</i>	Del 17 al 19 <i>Entrega y revisión de ensayos</i>	Lunes 17 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 19 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 17 No asistí	
Enero 2008 2ª semana	Lunes 7 <i>Regreso</i>		Del 7 al 11 <i>Organización del VIII Foro de estudiantes sobre enseñanza de la historia</i> Lunes 7 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 9 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 7	Anécdotas de las vacaciones, se parte de la rosca de Reyes. Sobre el VIII Foro para la enseñanza de la historia. Sobre la conmemoración en honor a C. Sobre reunión con el director. Otros temas de cultura general.
3ª semana		Del 14 al 18	Del 14 al 18	Lunes 14	Sobre el VIII Foro que se realizó

		<i>Realización del VIII Foro, examen departamental</i>	<i>Aplicación del examen departamental</i> Lunes 14 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 16 <i>Taller autogestivo</i>		esa misma mañana. Autocríticas al trabajo colegiado que se reflejó en el fracaso del Foro. Posibilidad de que C deje de ser coordinador Sobre la evaluación de los alumnos. Sobre las iniciativas de O que a veces rompen con los acuerdos de grupo.
4ª semana		<i>Del 22 al 25 Evaluación y entrega final de calificaciones</i>	Lunes 21 <i>Reunión de Colegio</i> Miércoles 23 <i>Taller autogestivo</i>	Lunes 21	Anécdotas C ya no quiere ser coordinador La aplicación del examen departamental y del oral Sobre la evaluación de los alumnos Autocríticas sobre el trabajo Colegiado Sobre el examen de regularización a los reprobados Fallas del Foro Sobre modificar el Programa de Historia y su enseñanza Sobre la práctica docente Sobre las iniciativas de O
	<i>Del 28 al 1 Receso intersemestral</i>		Lunes 28 <i>Reunión de Colegio</i>	Lunes 28	Sobre la reunión de coordinadores Sobre la planeación de la Presentación del Colegio Sobre los informes finales que deben presentar Sobre las fallas del Colegio Sobre si C se queda o no como coordinador Modificación del Programa de estudios y de las lecturas El caso T