



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

LOS COLEGIOS DE PROFESORES EN ESCUELAS NORMALES: ¿Y LO
ACADÉMICO? MÁS ALLÁ DE LA COLEGIALIDAD

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ARANZAZÚ ESTEVA ROMO

TUTOR PRINCIPAL:
DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER
MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA, UNAM

DRA. SUSANA BERCOVICH HARTMAN
MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA, UNAM

DRA. BERTHA OROZCO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, UNAM

DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

*A mis padres y a mi hermano
A mi hijo
Un agradecimiento muy especial a la Dra. Ducoing*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
<i>Escribir en primera persona</i>	5
<i>Un poco de historia</i>	7
<i>Presentación del tema</i>	10
<i>¿Colegios o academias?</i>	11
<i>Trascender el pasado</i>	11
<i>El objeto de estudio</i>	12
<i>El método: un proceso de procesos</i>	13
<i>La implicación</i>	14
<i>El enfoque teórico-epistemológico</i>	14
<i>Las ausencias</i>	16
<i>La lógica de exposición</i>	18
CAPÍTULO UNO	19
1. La construcción del conocimiento: elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos	
1.1 Mirar desde el pensamiento complejo: un panorama sistémico	21
1.1.1 La herencia de Descartes	22
1.1.2 Un pensamiento distinto	27
1.1.3 De la multidimensionalidad a la multirreferencialidad	33
1.2 A la búsqueda de una lectura plural e integradora	37
1.2.1 Distinguir para abrir: los niveles	37
1.2.2 La articulación a través del <i>análisis institucional</i>	50
1.3 El método como un proceso en construcción	54
1.3.1 Desde la etnografía	55
1.3.2 La intervención	59
1.3.3 De etnógrafa a profesora	69
CAPÍTULO DOS	75
2. Primera mirada: los colegios de profesores y las escuelas normales	
2.1 Políticas, programas, lineamientos y recomendaciones	77
2.2 En la práctica	87
La diversidad	87
Lo organizativo como la prioridad	97
2.3 ¿Y lo académico?	104

3. Segunda mirada: el trabajo académico en los colegios de profesores, más allá de la colegialidad.

3.1 Una organización centralizada, jerarquizada y fragmentada	111
3.1.1 Transformar para no cambiar	111
Los orígenes burocráticos	113
Hacia la tecnocracia	116
3.1.2 ¿Articular un plan de estudios fragmentado?	120
La política de fragmentación	122
Una organización fragmentada del conocimiento	127
3.2 Lo grupal ¿es la solución?	137
3.2.1 Los beneficios del trabajo colaborativo	138
3.2.2 Una colegialidad artificial	144
3.2.3 Los colegios: espacios de control	149
3.3 La docencia, una práctica aislada	153
3.3.1 El asilamiento psicológico	154
3.3.2 Una institución que aísla (a manera de conclusiones)	163
Reflexiones finales	168
Bibliografía	172
Anexos	181

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de esta tesis es el trabajo académico que se realiza en los grupos colegiados de profesores que enseñan en las actuales escuelas normales mexicanas. Para abordarlo, es decir, para contextualizarlo, analizarlo, problematizarlo e interpretarlo llevé a cabo un trabajo de investigación que se caracterizó por la incertidumbre, las irregularidades y las contradicciones, pero a través del cual creo haber logrado también una integralidad de perspectivas, una complementariedad de contrarios y una interpretación de lo que sucede en esos espacios académicos. Una interpretación que, como mostraré a lo largo de las siguientes páginas, busca insertarse en un sistema de sistemas, pero sobre todo es inacaba, lo que significa que está llena de ausencias. Inicio la exposición del trabajo de investigación con una introducción general, en especial aprovecho para hacer aclaraciones que me parecen oportunas. Así antes de presentar el tema comienzo con la explicación de por qué escribo en primera persona y con una breve historia sobre el desarrollo de las escuelas normales. Después presento el tema, el objeto de estudio, el método y el enfoque teórico-epistemológico. Entre tanto hago dos aclaraciones más, el uso aparentemente indistinto de los términos colegio o academia, y mi implicación dentro del proceso de investigación. Cierro esta parte con la aceptación de las múltiples ausencias que el lector podrá observar a lo largo del texto -seguramente hay muchas más-. Ausencias que para mí representan la naturaleza inacaba del conocimiento. A pesar o con todo y ellas, considero necesario exponer y compartir las versiones inconclusas para seguir avanzando.

Escribir en primera persona

Tengo dos grandes argumentos para explicar por qué redacto en primera persona. El primero es personal y el segundo pertenece a una corriente o a una tendencia dentro de la ciencia occidental que desde el siglo pasado se ha desarrollado y ha ido ganando adeptos. Para mí el conocimiento humano -científico o no científico, occidental u oriental- es una construcción humana. Puede parecer obvio, pero lo cierto es que a lo largo de la historia de la humanidad no lo ha sido, porque dependiendo la cultura y la época se ha considerado que han sido “los dioses” o “la ciencia” los constructores. Ya que para mí es una construcción humana, me parece inconcebible, inaceptable e incongruente escribir en tercera persona. Soy yo la que hizo la investigación, soy yo la que tomó las elecciones teóricas,

metodológicas y epistemológicas que me permitieron, a mí, construir el objeto de estudio, analizarlo e interpretarlo. Es entonces mi interpretación, seguramente otro investigador con el mismo tema haría otro camino y llegaría a otra interpretación, complementaria o contradictoria, pero finalmente otra. Ante ello me parece incluso irresponsable adjudicar a terceros algo que yo hice, claro con la ayuda de otros autores y de otros actores –en este caso profesores-, pero insisto es mi perspectiva. Reconocer el aspecto subjetivo de la investigación no le resta importancia o valor, al contrario permite darle un lugar justo a las aportaciones dentro del conocimiento humano, lo que yo interpreto que quiere decir Morin cuando habla de ciencia con conciencia.

Mi postura no es aislada, al contrario, como mencioné, desde el siglo pasado dentro del campo de la ciencia occidental se viene construyendo una nueva racionalidad, es decir, una nueva manera de concebir y de construir el conocimiento científico. Sólo por citar un ejemplo, en la década de 1960 el filósofo norteamericano Kuhn (2000) al analizar y exponer el desarrollo de las revoluciones científicas, muestra cómo la ciencia se construye dependiendo del momento histórico, de las decisiones políticas de la época, y de las creencias de los científicos; una teoría emergente que en su momento rompe con la teoría aceptada como verdadera y que se concibe como una “herejía”, con el tiempo es reconocida por la academia científica para ocupar el lugar de su antecesora. El conocimiento científico es una construcción humana. Dentro de esta nueva racionalidad –no hablaré de sus características- la relación sujeto-objeto también se concibe de otra forma, aquí el científico se acepta como un sujeto que de manera consciente o inconsciente tiene una injerencia en el objeto, la interpretación depende entonces de dicha relación. La subjetividad es reconocida y aceptada, vuelvo a lo mismo, lo importante es hacer ciencia con conciencia.

Ciertamente lo anterior pertenece a una vieja discusión, hay muchos elementos de fondo que no menciono, pero no es el tema de este trabajo, así que por ahora sólo quiero aclarar por qué he decidido escribir en primera persona, ya que para muchos científicos y académicos todavía no es aceptable el uso del yo. Podría simplemente cambiar el pronombre, pero no sólo iría en contra de mis principios, también sería, repito, incongruente con mi postura epistemológica que más adelante expondré.

Un poco de la historia de las escuelas normales

Hoy en día en nuestro país la formación inicial de profesores de educación básica se realiza sobre todo en las escuelas normales, ya sea públicas o privadas. Este modelo educativo se creó en el siglo XIX en Francia y se expandió a otros países del mundo occidental:

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 (Guzmán de, 1986: 64-65).

En las últimas décadas del siglo pasado las escuelas normales fueron reformadas y en varios países desaparecieron, lo que implicó que la formación de profesores se trasladó a las universidades¹. En México, a pesar de las políticas y de los proyectos de universitarización, el sistema de educación normal se mantiene. Para algunos teóricos (Ducoing, 2013b: 9) o profesores (Esteva, 2010: 48) este fenómeno se debe a que las normales están ancladas en el pasado o que la cultura mexicana es muy tradicionalista. Desde mi perspectiva y en mi experiencia, sí es posible observar una cultura normalista que se resiste al cambio, pero también es posible constatar que la escuela normal de hoy es muy distinta a la escuela normal de finales del siglo XIX –aquella que fundó en 1886 Rébsamen– ya que en varios momentos, por decretos institucionales, se ha visto obligada a abrirse e integrarse a las políticas nacionales de educación superior que responden a su vez a lineamientos internacionales (Moreno, 2013; Cruz, 2013).

En un inicio, la escuela normal –hablaré sobre todo del caso mexicano– se crea con el objetivo de normalizar la formación de los profesores como parte del proyecto de Estadonación de la época. En aquellos años se hablaba de formar ciudadanos que respondieran a dicho proyecto, se hablaba así de igualdad, de laicidad, de progreso. La educación era un

¹ No tengo el dato exacto de países donde existía este modelo educativo para la formación de profesores. Tampoco la cifra de en cuántos de ellos las escuelas normales fueron clausuradas y en cuántos todavía siguen vigentes.

medio para lograr todo ello, entonces se esperaba que fuera homogénea y laica, por lo tanto al servicio de la nación. En teoría no importaba la raza, la clase social, la religión, ni el género, todos tenían derecho a recibir el mismo tipo de educación, esto es los mismos contenidos, prácticas y valores. En este contexto la profesión del docente normalista surge como una profesión de Estado, situación que en su momento tenía una razón histórica de ser, pero que ahora es una de las mayores críticas que se le hace.

Los tiempos cambian, a lo largo de su centenaria historia la escuela normal ha tenido que adaptarse a las nuevas situaciones políticas, económicas y socioculturales, como lo dije, no sin resistencias. Los maestros normalistas de distintas maneras se han aferrado a su origen y a sus tradiciones, han luchado por sus derechos, al mismo tiempo han cedido y se han abierto a lo nuevo². Como analizaré a lo largo de la tesis, la situación actual de las escuelas normales mexicanas responde a un sistema de sistemas complejo, en donde no son sólo los intereses y las resistencias individuales o gremiales las que caracterizan y determinan, también lo organizacional y lo institucional tienen un peso fundamental, me atrevo a decir que en muchas ocasiones estas últimas son las que originan las contradicciones de la misma. En esta historia ubico sobre todo tres momentos importantes del pasado reciente, es decir que no considero necesario para este estudio remontarme hasta los orígenes del normalismo mexicano, pero sí recuperar las últimas transformaciones, así comprender mejor el contexto en el que se ubican hoy estas escuelas. Algunos de los siguientes aspectos los retomaré y los profundizaré en los capítulos dos y tres.

Hasta la década de 1970, las escuelas normales fueron los únicos establecimientos encargados de la formación docente, a las cuales ingresaban jóvenes de 15 años que acababan de cursar la secundaria, y el plan de estudios tenía una duración de tres años. En esta época se intentó reformar dicho modelo educativo con el objetivo de que la formación docente se insertara en los espacios universitarios. Las resistencias y los desacuerdos sindicales hicieron que en 1978 se creara en paralelo la Universidad Pedagógica Nacional para la formación de profesionales de la educación. Ambas instituciones siguen

² En mi experiencia dentro de las escuelas normales, he observado cómo por un lado los profesores se aferran a sus usos y costumbres, o sea a sus tradiciones, luchan por sus derechos, se resisten a los cambios impuestos desde arriba, critican al sistema, pero al mismo tiempo terminan por ceder y adaptarse. Tal vez lo que hace falta es un repensar el proyecto de la escuela normal, a partir de su historia, su presente y de lo que quieren como gremio para el futuro. Este doble movimiento de resistir y ceder lo pude observar en la Reforma del 2012. El fenómeno es complejo porque no depende únicamente de los profesores, sino es una situación sistémica.

funcionando en la actualidad. Pero en 1984 las escuelas normales adquieren el estatuto de nivel superior, con ello sobrevivieron a la ola de universitarización de la formación docente que se vivía internacionalmente. Este cambio ha tenido importantes implicaciones, las más superficiales fueron que a partir de entonces sólo se admiten jóvenes que hayan cursado el bachillerato y la duración de la carrera es de cuatro años. A nivel curricular y de gestión también se realizaron transformaciones cruciales que han impactado en lo cultural y en lo identitario. El plan de estudios 84 buscaba formar profesores-investigadores, esto se tradujo sobre todo en un aumento de asignaturas teóricas, con lo cual se alejaba de la tradición práctica que hasta entonces había sido el eje del modelo educativo normalista. Esta situación provocó una crisis, por un lado los contextos histórico, pedagógico y cultural no respondían a las exigencias de la reforma, por otro, los cambios no se dan por decreto institucional de un día a otro, se requieren procesos pausados y largos.

Así, a finales de la década de 1990 las escuelas normales no eran lo que habían sido, pero tampoco eran lo que se había planteado con el cambio de estatuto y la reforma curricular, pues no formaban docentes prácticos, ni docentes-investigadores. Entonces en 1996 como parte de una política educativa nacional –en correspondencia con exigencias internacionales- que se difundió como un proyecto de modernizar la educación, de nuevo se reformó la organización de la escuela y se planteó un nuevo plan de estudios, con el cual se retomó la práctica docente como eje central de la formación normalista, en pocas palabras se intentó recuperar el pasado pero adaptado a las necesidades de la época presente. La reforma se aplicó en 1997, después de veinte años puedo observar que ésta fue un paso más en el camino de integración de las escuelas normales a la política neoliberal de las instituciones de educación superior. Se crearon programas para que los profesores normalistas y las escuelas normales entraran al sistema de exigencia de las universidades, donde la producción es lo fundamental, no importa cómo, ni qué, pero hay que producir. La tecnología cobró un lugar central en la formación de los docentes. Sobre todo los futuros profesores debían formarse con los planes de educación básica creados desde un enfoque educativo neoliberal. La organización de las escuelas normales transita de la burocracia a la tecnocracia, aunque en el discurso el Plan 97 se presenta desde un enfoque crítico.

Recientemente en el 2012, a pesar de las críticas y las resistencias de los profesores, se aplica un nuevo plan de estudios. En el intento por universitarizar a las normales, se

vuelven a integrar contenidos teóricos y metodológicos a fin de formar profesores-investigadores, pero esta vez la práctica sigue teniendo un lugar importante. La construcción del plan fue muy criticada, pues fue hecha por un pequeño grupo de políticos y pedagogos, sin la participación de los docentes, sobre todo el documento final tiene muchas inconsistencias. Un primer análisis bastante superficial me permite ver que se continua en el camino de tecnocratizar la educación. Actualmente las escuelas normales pasan por un mal momento, las rurales casi han desaparecido, las urbanas están abandonadas con excepción de unas cuantas, sobre todo la profesión docente está en crisis. En este contexto poco alentador es donde realicé mi investigación sobre los grupos colegiados de profesores en escuelas normales.

Presentación del tema

Entre las obligaciones académicas de los profesores que enseñan en las escuelas normales está su participación periódica en los espacios colegiados. Normativamente estos son grupos de trabajo entre colegas donde se abordan aspectos organizativos y académicos. Dependiendo del contexto escolar, están los colegios que reúnen profesores que imparten la misma asignatura, los colegios que agrupan a los profesores que dan a un mismo grupo de estudiantes y los colegios integrados por todos los profesores de grado (SEP, 1998). En el campo de la teoría educativa existe un consenso sobre la importancia y las ventajas de la colaboración entre profesores (Antúnez, 1999; 2003; 2004), sin embargo conozco pocas investigaciones enfocadas a cómo se realiza en la práctica. En general los estudios sobre lo grupal en los ámbitos escolares se ocupan más de las relaciones entre los estudiantes (Souto, 2000). En general los estudios acerca de la práctica docente se interesan más por su labor dentro del aula o por aspectos gremiales (Ducoing, 2005; 2013a). Durante la realización de esta tesis sólo encontré un trabajo cuyo objeto de estudio son los colegios de profesores normalistas (Espinosa, 2004; 2008), las demás referencias bibliográficas sobre el tema específico de lo que sucede en estos colegios son capítulos de libros (Hargreaves, 1998; Pérez, 1998; Mercado, 2000; Teutli, 2002; Czarny, 2003; Teutli, 2011)³. La tendencia es la descripción de prácticas o la recuperación de significados, en particular

³ Encontré algunos artículos o ponencias pero sus aportaciones no las retomé en este estudio: (Piedra, 2000; García de la Cadena, 2001; Rivero, 2005; Romero y Ramírez, 2006)

Hargreaves realiza un análisis crítico sobre la colegialidad entre profesores que, como expondré, ha sido fundamental para mi propia interpretación. Ante tal situación, con la presente tesis espero contribuir al conocimiento del trabajo colaborativo entre profesores, en particular a lo que está sucediendo en los espacios colegiados en las escuelas normales.

¿Colegios o academias?

En los documentos oficiales, en los estudios sobre el tema y en las cotidianidades escolares se usan de manera indistinta los términos colegio y academia, sin embargo no son sinónimos. Después de un análisis sobre esta situación llegué a la conclusión de que, por colegio se hace referencia a la dinámica grupal entre colegas o pares, y por academia se nombra al trabajo académico que se hace en grupo. Entonces es posible decir que en los colegios de profesores se realiza un trabajo académico, y en las academias de profesores se trabaja colegiadamente. Aunque a nivel nacional oficialmente se utiliza colegio (SEP, 1997; SEP, 1998), en las dos escuelas normales donde realicé la investigación tanto autoridades, coordinadores como profesores hablan de academias. Considero importante rescatar la palabra de los sujetos, no obstante en esta ocasión he decidido hacer uso casi exclusivo del término colegio, porque al analizar estos espacios mi interés se fue centrado en qué medida se hace o no trabajo académico y, como haré ver, en muchos de estos grupos no se realiza propiamente una labor de esa naturaleza. Entonces ¿por qué nombrar academias a grupos que se ocupan poco de lo académico, para dar mayor atención a lo organizativo?

Trascender el pasado

El origen de esta investigación está en mi tesis de maestría *El trabajo colegiado docente. Un estudio de caso realizado en una Escuela Normal* (Esteva, 2010). Estudio de corte etnográfico enfocado al trabajo grupal del *Colegio de Historia y su enseñanza*, integrado por siete profesores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ubicada en la Ciudad de México. Durante un año y medio observé las sesiones semanales y otras actividades que realizaban colegiadamente. El principal eje de análisis fue la relación dialéctica entre lo instituido –lo universalmente establecido- y lo instituyente –las particularidades que cobra lo instituido al momento de ser aprehendido, adaptado o resistido por parte de los sujetos.

Con ello logré rescatar experiencias, prácticas y significados del grupo de profesores. A lo largo del proceso no escondí mi asombro y mi empatía por las dinámicas que observaba y los saberes y las personalidades de los profesores. Al concluir quise continuar y ahondar en el conocimiento de este tipo de grupos. Decidí hacerlo en el contexto de un doctorado, así cuando inicié esta nueva tesis contaba con un bagaje que en momentos fue una ventaja y en otros un obstáculo para abrirme a nuevos horizontes. Durante casi todo el doctorado ese estudio estuvo muy presente en mi discurso, continuamente hacía referencia a esa experiencia, a tal grado que parecía que en lugar de avanzar estaba anclada en el pasado, y resultaba difícil percibir la diferencia entre una tesis y otra. Pero al momento de realizar la interpretación final logré llevar a cabo la ruptura. Hoy es posible reconocer las diferencias entre una y otra. Aquella es una descripción analítica sobre la dinámica de ese grupo y sobre las personalidades de los profesores, valiosa porque pude adentrarme en la cotidianidad de una escuela y rescatar las voces de los sujetos. En esta me baso en la observación de diferentes grupos colegiados en dos escuelas normales, recurro a distintos métodos de acercamiento, realizo la interpretación desde un enfoque epistemológico sistémico, abarco también lo organizacional y lo institucional, de esa manera ubico el fenómeno de los colegios más allá de la colegialidad.

El objeto de estudio

Al iniciar la investigación buscaba, por un lado, continuar con el conocimiento de lo que sucede en los colegios de profesores a través del contraste entre lo instituido y lo instituyente, por otro, centrar el análisis en las dinámicas grupales que se desarrollan en esos espacios. Conforme fui avanzando en las observaciones me di cuenta de que, aunque normativamente se considera que la labor de los colegios debe enfocarse a aspectos organizativos y académicos (SEP, 1997; SEP, 1998), en la práctica se aborda sobre todo lo organizativo, se deja de lado lo académico e incluso en algunos casos es nulo. Este fenómeno me pareció interesante y decidí focalizar la tesis al trabajo académico⁴ de los colegios de profesores en las escuelas normales; esto es ¿en qué medida los colegios son espacios académicos? En los testimonios de los profesores y de los coordinadores, así como en la bibliografía consultada acerca del tema, la tendencia interpretativa sobre dicho

⁴ A lo largo del estudio ahondaré acerca de lo que se entiende y entiendo por trabajo académico.

fenómeno está en la falta de compromiso, de interés y de formación de los profesores, y en los métodos o técnicas grupales. No obstante, poco a poco mi postura epistemológica y teórica me permitió percibir que la problemática está más allá de la colegialidad, de esa manera me ocupé, como lo expondré a lo largo de las siguientes páginas, de analizar también lo que ocurre a nivel organizacional e institucional.

*El método: un proceso de procesos*⁵

Para conocer el fenómeno de los colegios y definir el objeto de estudio fui construyendo un método de investigación desde un enfoque cualitativo. Elegí dos escuelas normales para llevar a cabo un trabajo de campo⁶ que duró un año y dos meses – de enero del 2011 a marzo del 2012-, que complementé con mi experiencia como profesora de asignatura en la licenciatura de educación primaria– de agosto del 2014 a enero del 2015- y con mi experiencia como profesora de seminario en la maestría de innovación educativa –agosto 2014 hasta la fecha. Seleccioné una escuela privada y una escuela pública con el objetivo de tener dos universos distintos. Ambas están ubicadas en la ciudad de Xalapa, donde vivo desde hace varios años.

La Escuela 1 es un centro escolar que tiene desde maternal hasta las licenciaturas en educación primaria y en educación preescolar, y cuenta con cierto prestigio local. El estudio lo centré en la licenciatura de educación primaria, que cuenta con un solo grupo de estudiantes por grado, por lo tanto el número de profesores es pequeño y únicamente existen los colegios de grupo, así la coordinación tiene una relación cercana con ellos que muchas veces se traduce en un mayor control sobre sus prácticas. La Escuela 2 es un establecimiento de educación pública que ofrece cinco licenciaturas: educación preescolar, educación primaria, educación telesecundaria, educación física y educación especial, y dos maestrías: en innovación educativa y en educación física. Nacionalmente es reconocida por ser la primera normal que se fundó en el país en 1886 y por su nivel académico. El estudio lo focalicé como en el otro caso a la licenciatura en educación primaria, que tiene tres grupos de estudiantes por grado, por lo cual cuenta con una planta de alrededor cincuenta profesores que se organizan en colegios de asignatura y de grado. Tal vez por el número de

⁵ En el primer capítulo de la tesis dedico un apartado a la descripción de lo que fue mi trabajo de campo.

⁶ Ver Anexos.

profesores y por la tradición de la escuela pública, la coordinación está menos presente en el seguimiento de sus prácticas, así el control lo ejerce la misma organización.

Una vez aceptada en las dos escuelas, elegí el enfoque etnográfico para comenzar el acercamiento. Durante un semestre –de febrero del 2011 a junio del 2011- realicé varias entrevistas informales con coordinadores y profesores, pero sobre todo observé en total veinte y seis sesiones de cuatro colegios de profesores. En la Escuela 1 estuve en los colegios de segundo y cuarto semestre, en la Escuela 2 presencié las reuniones del colegio de asignatura *Iniciación al trabajo escolar* que corresponde al segundo semestre, y del colegio de cuarto semestre. Al terminar esta primera etapa decidí darle un giro al método a partir de la recuperación y la aplicación de algunos principios de la investigación participativa. Así en el siguiente período escolar –de agosto del 2011 a enero del 2012- llevé a cabo en la Escuela 1 un proyecto de intervención que titulé *La academia: espacio para la vinculación* con el grupo de profesores que en aquella época integraba al colegio de quinto semestre. En paralelo en la Escuela 2 entrevisté en varias ocasiones a tres profesoras que conocí en el colegio de cuarto semestre, MaC, MaF y MaG⁷. Después de estas dos experiencias metodológicas tenía el plan de continuar con el proyecto de intervención en las dos escuelas, sin embargo las condiciones no fueron adecuadas para lo que pretendía, así que di por terminado el trabajo de campo. Dos años más tarde –agosto del 2014- regresé a las dos escuelas pero como profesora. En el campo de la investigación educativa este hecho es visto con recelo por la cuestión de la implicación, no obstante en mi caso me ayudó a comprender el fenómeno de los colegios. Contrariamente a lo que se puede pensar, esta experiencia me permitió equilibrar la balanza, pues no es lo mismo ser observadora que ser participante, así reafirmé que el fenómeno de los colegios es parte de un sistema de sistemas.

La implicación

A lo largo de la tesis es posible percibir mi empatía por los profesores. Desde que incursioné en el campo de la investigación educativa mi interés se ha centrado en las historias de vida, las formaciones y las prácticas de los profesores. El estudio de caso que

⁷ A fin de mantener el anonimato de los maestros utilicé una clave donde Mo es maestro, Ma es maestra, después coloqué la primera letra del nombre del maestro o de la maestra.

realicé en la maestría me permitió tener un acercamiento especial con un grupo de ellos, como lo mencioné, en la tesis no escondí mi admiración por sus experiencias y sus conocimientos, y reconozco que establecí lazos emocionales. Desde mi perspectiva esto no le quitó valor académico a mi investigación, al contrario creo que al hacer consciente y expresar el lado subjetivo, logré objetivar una experiencia tan subjetiva como lo es la etnografía⁸. No obstante, en esta nueva investigación mi trato con los profesores fue menos cercana, no construí relaciones socioafectivas y hasta la fecha el contacto que mantengo es sobre todo profesional. Es curioso porque en esta ocasión incluso fui profesora, pero como lo dije, considero que justamente esa experiencia me permitió equilibrar la mirada.

Finalmente mi postura respecto al trabajo de los profesores normalistas se basa en una crítica a la tendencia que existe en el círculo de los académicos universitarios a desvalorizarlos y responsabilizarlos de los males educativos, que a su vez forma parte de una visión más general en donde tanto las políticas educativas como el imaginario colectivo creen que *la culpa la tiene el maestro*. No defendiendo a los profesores, simplemente contextualizo sus prácticas, sus conocimientos, sus actitudes, sus culturas, sus usos y costumbres, como parte de un sistema complejo, donde las relaciones son contradictoriamente complementarias y recursivas.

El enfoque teórico-epistemológico⁹

El análisis a través del cual construí el objeto de estudio y la interpretación final del mismo, implicó la selección y la utilización de elementos teóricos que presentan diversos autores. Dedico el primer capítulo a exponer de manera más detallada mi enfoque teórico-epistemológico, por ahora me limito a presentar un panorama de él. A lo largo de la tesis recurro al pensamiento complejo de Morin (1994; 1997; 1998; 1999; 2002; 2003; 2005; 2006), al análisis multirreferencial de Ardoino (1980; 1991), a los aportes de los *analistas institucionales* como Lapassade (1977; 1987; 1999) , Lourau (1977; 1978) y Lobrot (1974a, 1974b), a los conceptos de Eugène Enríquez (2002). Asimismo me inspiro en la *praxis* de Freire (2005; 2006a; 2006b) y en algunos principios de la investigación participativa. Igualmente me serví de los estudios de Andy Hargreaves (1998), Pérez

⁸ En general para mi el conocimiento científico occidental me parece una construcción impregnada de subjetividad, depende de cuándo, quién, para qué y cómo se lleve a cabo.

⁹ Para las referencias ver la bibliografía.

Gómez (1998) y Jurjo Torres (1998). Frente a este panorama la pregunta es ¿qué articulación? Me queda claro que el punto de unión entre todos estos teóricos investigadores es un pensamiento crítico y una postura política sobre lo educativo. Entonces, desde un enfoque de la complejidad observo a los colegios de profesores de las escuelas normales como grupos que pertenecen a un sistema de sistemas, pero ante la imposibilidad de abarcar el todo de la complejidad y, al mismo tiempo, con el objetivo de llevar a cabo un estudio del fenómeno dentro de dicha imposibilidad, recurro al modelo de inteligibilidad creado por Jacques Ardoino, a través del cual es posible establecer una lectura plural -e inacabada- utilizando una mirada multirreferencial que propone un análisis por niveles: institucional, organizacional, grupal, interrelacional y personal. Para este caso retomo explícitamente tres: organización, grupo y persona, la institución es un nivel que considero transversal, es decir que atraviesa a los otros tres y que hace referencia a lo oculto, a lo que está detrás, al trasfondo. Por ello para construir la articulación y la integración de los niveles que me permiten regresar al todo sistémico pero desde un grado de comprensión más profundo, me serví de la teorización del *análisis institucional*, en particular de la relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente. Al mismo tiempo, para ahondar en el análisis de cada nivel del enfoque multirreferencial me apoyé en las investigaciones de teóricos educativos que tienen una perspectiva crítica y política, en especial los estudios sobre el profesorado y el currículum de Hargreaves, Pérez y Torres me alentaron en el camino interpretativo al compartir con ellos esta visión sistémica.

Las ausencias

Pretender realizar un análisis de un fenómeno social educativo como es el trabajo académico que se lleva a cabo en los colegios de profesores de escuelas normales, a través de la mirada del pensamiento complejo planteado por el francés Edgar Morin, es una labor ambiciosa. Intentar aterrizar dicho enfoque del pensamiento complejo a partir del método multirreferencial planteado por el también francés Jacques Ardoino, es efectivamente una labor ambiciosa. Y recurrir a aspectos de la corriente francesa del *análisis institucional* con la finalidad de abordar los distintos niveles que propone dicho método multirreferencial, tampoco es fácil. Considero entonces que esta tesis es un experimento por articular todos esos elementos teórico-epistemológicos y metodológicos a fin de construir una

interpretación sistémica de lo que sucede en los espacios colegiados de los profesores normalistas, es decir, como lo expreso en el título, ir más allá de la colegialidad. Pero ese ir más allá implica finalmente entender lo que sucede en ella.

Por ser un experimento hay muchas ausencias, algunas son conscientes otras inconscientes, desde ahora quiero anunciarlas. Para empezar tengo conciencia de que el pensamiento complejo de Morin es una búsqueda por construir una nueva racionalidad, una nueva mirada del Universo y, por lo tanto, una nueva forma de construir el conocimiento científico, de todo esto sólo retomo algunos principios y los intento aplicar sólo en una dimensión antropológica. Para ello me acerqué a la lectura plural que Ardoino desarrolló, con la cual se espera analizar un fenómeno educativo desde los cinco niveles o perspectivas que mencioné; personal, interrelacional, grupal, organizacional e institucional. Mi lectura se enfocó sobre todo a lo personal, lo grupal, lo organizacional y con ello pretendí observar lo institucional –lo que está oculto-, sin embargo al final le di más peso a lo organizacional. ¿Por qué? porque después de un largo proceso de procesos de análisis consideré que las contradicciones que definen en gran medida lo que ocurre en los colegios se originan sobre todo en lo organizacional. Esto no significa que los otros niveles no sean importantes, pero en mi imposibilidad de abarcarlo todo, y con la claridad de que el conocimiento es inacabado, decidí centrar mi estudio en esa perspectiva. Así poco refiero a las historias de vida, a las cuestiones de identidad y las dinámicas grupales.

Al final reconozco que las mediaciones entre la postura epistemológica, los elementos teóricos y el proceso metodológico pueden no ser claras, al contrario son cuestionables. En el intento por mirar el todo y las partes, por desarticular y articular el fenómeno estudiado, existe una ausencia de categorías intermedias como cultura escolar o micropolítica escolar, entre muchas otras posibles. En esta ocasión me quedé en categorías más generales como lo instituido, lo instituyente, lo institucional, lo organizacional. Insisto es un primer acercamiento que me implicó un largo trabajo, a través del cual logré únicamente tener una mirada más sistémica de la colegialidad docente. Necesitaría más tiempo para profundizar en las partes y de esa manera construir un segundo acercamiento, más profundo, pero igual de inacabado que este.

La lógica de exposición

Además de lo anterior, comprender un fenómeno desde el enfoque del pensamiento complejo no es tampoco fácil de exponer, sobre todo dentro de un contexto académico de corte más tradicional. Uno de mis mayores problemas fue precisamente la exposición de las ideas y de los procesos. En un principio sin consciencia de lo que hacía me guié por una lógica de descubrimiento, así fui presentando la interpretación a partir de una narración muy personal sobre cada una de las elecciones que había hecho. La investigación es un proceso caótico por lo que mi exposición era un reflejo de ese caos que no necesariamente interesa al lector. Uno pasa de una idea a otra fácilmente, para luego regresar a la anterior y encaminarse hacia una tercera, entonces es posible saltar de un autor a otro, de un contexto a otro, y entrar en contradicción, a la par emergen sentimientos que van en contra de la creencia sobre la racionalidad del conocimiento científico, así resulta que varias de las elecciones tienen que ver más con emociones que con razones. Entonces en ese principio, creía que al mostrar abiertamente la secuencia de la construcción lograba objetivar mi trabajo, sin embargo ocurrió lo contrario, especialmente provocaba confusión. Ahora que tomé conciencia de esto he decidido recurrir a una lógica de exposición centrada en las interpretaciones finales, sin ahondar en el proceso de construcción. Y las presento en un orden que va de lo general a lo particular, aunque no pude evitar recurrir también a la recursividad en espiral, así creo que cada capítulo y cada apartado es una vuelta. Entonces desarrollo dos tipos de orden al mismo tiempo, uno que va de lo general a lo particular y otro en espiral. Entonces, dedico un primer capítulo a los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos. En un segundo capítulo me ocupo de la descripción de las políticas, los lineamientos, las normas, las prácticas cotidianas y los significados sobre el trabajo colegiado entre profesores que observé en las escuelas normales donde llevé a cabo el estudio; en otras palabras presento lo instituido y lo instituyente. Finalmente termino con un tercer capítulo donde expongo mi interpretación –inacabada- sobre el trabajo académico en los colegios de profesores.

CAPÍTULO UNO

1. La construcción del conocimiento: elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos

Parto de la concepción que considera que el conocimiento que el hombre tiene de la vida y del mundo en el que vive es una construcción hecha por él mismo, la cual depende del momento histórico, del grupo sociocultural, de los intereses políticos y económicos a los que pertenece el investigador o el científico. En particular, creo que una tesis doctoral es un ejercicio de construcción, por lo tanto me parece fundamental presentar el proceso de procesos y los elementos básicos que se utilizaron para realizar dicha creación. Esto es, desde qué postura se mira, qué conceptos y categorías sirvieron para el análisis interpretativo, qué método de acercamiento con el fenómeno de estudio se llevó a cabo, y qué método de análisis se construyó. Abro el presente texto con la exposición de los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos a partir de los cuales logré la interpretación final sobre los colegios de profesores en escuelas normales. Esta elección dependió de varios factores. En primer lugar mi postura concuerda con un enfoque desde el que se puede percibir la complejidad de los fenómenos educativos. Entonces a partir de esta mirada retomé herramientas teóricas que consideraran y sobre todo respetaran esa complejidad, en su mayoría se fundamentan en un pensamiento crítico y político de lo educativo, sobre todo intentan retomar la pluralidad de perspectivas de un mismo objeto de estudio, de esa manera buscan hacer visible lo invisible. Finalmente elegí un método de acercamiento que me permitiera respetar y aprehender la complejidad dentro de los espacios, los tiempos y las prácticas cotidianas, y en contacto directo con los sujetos-actores.

La exposición de este andamiaje la realizo por partes, en un primer momento abordo el enfoque epistemológico del pensamiento complejo desarrollado especialmente por Edgar Morin y el método multirreferencial propuesto por Jacques Ardoino con el objetivo de comprender la naturaleza compleja de los fenómenos educativos. Después ahondo en el método multirreferencial que conlleva a una lectura plural desde distintos niveles – personal, interrelacional, grupal, organizacional, institucional-, y en la corriente francesa del *análisis institucional* que a través de la relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente sirve para integrar los diferentes niveles y llegar a lo más oculto que es la

institución. Cierro con la descripción del proceso metodológico que fui construyendo a lo largo del trabajo de campo que realicé en dos escuelas normales, en un periodo interrumpido que abarcó dos semestres escolares y una experiencia como profesora –de enero del 2011 a enero del 2105.

1.1 Mirar desde el pensamiento complejo: un enfoque sistémico

Cuando hablo de pensamiento complejo hago referencia a una forma de concebir, de percibir y de sentir el Universo que se fundamenta en la articulación, la interconexión y la inclusión de los fenómenos, que intenta mirar el todo y sus partes desde una visión sistémica y multidimensional, que acepta el desorden, las contradicciones, la incertidumbre, el caos y lo inacabado, ante lo cual busca la imposibilidad de hacer posible lo imposible, es decir la unidad de lo múltiple *-unitax multiplex-*. Para ello considera el conocimiento humano como un proceso en permanente construcción en donde el sujeto implicado reflexiona sobre su propio quehacer con la finalidad de hacer ciencia con conciencia, y de esa manera intenta establecer un diálogo con lo real. En la historia occidental este pensamiento forma parte de un paradigma que ha sido desarrollado por distintos teóricos, sin embargo yo sólo me he acercado a la obra de uno de ellos, entonces cuando hablo de pensamiento complejo hago únicamente referencia a la postura del francés Edgar Morin, hombre de su época y de su cultura que ha vivido la transición del siglo XX a nuestros días.

Desde hace décadas, la complejidad ha adquirido relevancia en el discurso académico-científico, ante los huecos de la ciencia clásica occidental por momentos parece que es la nueva respuesta para comprender el Universo, no obstante coincido con Morin cuando dice que la complejidad *no es una palabra solución sino una palabra problema* (Morin, 2005: 10). En este sentido Ardoino menciona que la complejidad no es la respuesta a todo ni la panacea definitiva, ella ayuda a pensar de manera diferente al pensamiento que hemos heredado, permite sustentar una lectura plural de un objeto sin tener la ambición de un control total sobre él, pues no se pueden tener todos los puntos de vista, el objetivo está en analizar la mayor cantidad de ellos y de esa forma mantener la heterogeneidad (Ardoino, 2005).

El pensamiento complejo construido por Edgar Morin a lo largo de varias de décadas de trabajo, tiene una mirada universal, es decir se enfoca al conocimiento científico, para lo cual pretende establecer relaciones dialógicas entre las dimensiones biológica, antropológica y física; ante esta situación la pregunta es ¿por qué recorro a él para abordar un objeto tan particular como lo es el estudio de los colegios de profesores de la escuelas normales mexicanas? Porque considero que los fenómenos socioantropológicos se construyen y se desarrollan a partir de la conjunción o la interconexión de diversos

factores y se dan en diferentes niveles o dimensiones. En especial creo que los fenómenos educativos responden por un lado a cuestiones históricas, políticas, socioculturales y económicas, por otro a historias de vida, formaciones, trayectorias, personalidades, emociones e inconscientes. Así me parece imposible pretender comprender lo que sucede en las escuelas sin tomar en cuenta sus contextos y al mismo tiempo sin observar las particularidades de los sujetos que interactúan en ella (Esteva, 2011: 2). El pensamiento complejo me permite crear una mirada sistémica de lo que sucede en los colegios de profesores, de esa manera ir más allá de la colegialidad, es decir que lo que ocurre en esos espacios de trabajo no tiene sólo que ver con dinámicas grupales o con actitudes individuales, sino que es parte de un sistema de sistemas que incluso van más allá de la escuela.

Antes de iniciar con el análisis de la labor colegiada desde dicha perspectiva, me parece necesario dedicar un apartado a exponer algunos de los principios de este paradigma. Comienzo con la descripción de las principales características del pensamiento cartesiano, pero ¿qué relación entre Descartes y Morin?, en un principio parece una desviación inútil en este proceso de investigación, sin embargo ya que el pensamiento complejo se crea a partir de la crítica al cartesianismo, creo que se requiere de una visión aunque sea general de lo que implica la postura del francés del siglo XVII para entender la postura del francés contemporáneo; para mí es imposible comprender a Morin sin conocer a Descartes. En un segundo apartado rescato los aspectos más importantes que interpreto del pensamiento moriniano, y que me permiten crear un enfoque sistémico del fenómeno de los colegios de profesores normalistas. Sin embargo, al momento de querer dar el siguiente paso hacia el análisis del sistema de sistemas complejo al que pertenecen estos colegios, el método multidimensional de Morin me resulta amplio y complejo por su visión universal, entonces en un tercer y último apartado presento la propuesta del método multirreferencial elaborada por su compatriota y colega Jacques Ardoino, cuya aplicación es posible para el caso de los fenómenos educativos.

1.1.1 La herencia de Descartes

El pensamiento científico occidental moderno se fundamenta principalmente en la obra del francés René Descartes, cuya célebre frase *pienso luego existo* representa la síntesis de esta

visión que pretende explicar el Universo a través de la razón -lo racional-, para lo cual desarrolla un método universal¹⁰. Esta ciencia también llamada clásica busca establecer verdades universales sobre la vida, la naturaleza y la humanidad, a través de dicho conocimiento se espera prevenir y controlar, es decir calmar la angustia existencial que durante miles de años ha definido la relación entre el hombre y la naturaleza. La razón es la única vía posible de conocimiento, lo biológico y lo cultural, las pasiones y la espiritualidad deben dejarse de lado. Dicho pensamiento se basa en la lógica lineal causa-efecto, a fin de conocer las causas se recurre a la experimentación pues se cree en la repetición y en la certitud de lo previsible, lo que permite establecer leyes universales, por lo tanto generalizar y homogeneizar. Para ello se considera necesario dividir el conocimiento en disciplinas y especializaciones, en donde los científicos se distancian del objeto de estudio y a través de la aplicación rigurosa del método universal es posible alcanzar la objetividad necesaria para que el conocimiento adquirido pueda ser considerado neutro y sobre todo verdadero. A lo largo de la historia, otros pensadores, filósofos y científicos fueron contribuyendo a reforzar y consolidar este paradigma racional e universalista que ha marcado el devenir de la civilización occidental y que de alguna forma nuestra generación es todavía heredera.

No obstante, al mismo tiempo se crearon otras formas de pensar y de concebir el Universo y la vida. El fenómeno de las transformaciones que se generan al interior del pensamiento científico occidental fue abordado en la década de 1960 por el norteamericano Thomas Kuhn en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* (2000). A fin de transitar de Descartes a Morin, quiero recurrir a los planteamiento de este autor quien expone cómo el conocimiento científico es producto de su época y depende de la comunidad de científicos que estén en el poder, así por consenso se acepta una teoría como ley universal y verdadera, pero más tarde un error o el descubrimiento de algún científico que la refuta provoca una crisis, al principio existe una resistencia que con el tiempo cede y la nueva teoría es aceptada como verdad para ser considera parte de la ciencia normal hasta que una vez más surge una ruptura. En otras palabras las revoluciones científicas son cíclicas y responden a contextos históricos, socioculturales, políticos y económicos, con ello se rebate la idea de lo absoluto y de las leyes universales:

¹⁰ *Discurso del método* (1637).

La ciencia normal, la actividad en que, inevitablemente, la mayoría de los científicos consumen casi todo su tiempo, se predica suponiendo que la comunidad científica sabe cómo es el mundo. Gran parte del éxito de la empresa se debe a que la comunidad se encuentra dispuesta a defender esa suposición, si es necesario a un costo elevado. Por ejemplo, la ciencia normal suprime frecuentemente innovaciones fundamentales, debido a que resultan necesariamente subversivas para sus compromisos básicos. Sin embargo, en tanto esos compromisos conservan un elemento de arbitrariedad, la naturaleza misma de la investigación normal asegura que la innovación no será suprimida durante mucho tiempo. [...] la ciencia normal se extravía repetidamente. Y cuando lo hace –o sea, cuando la profesión no puede pasar por alto ya las anomalías que subvierten la tradición existente de prácticas científicas- se inician investigaciones extraordinarias que conducen por fin a la profesión a un nuevo conjunto de compromisos, una base nueva para la práctica de la ciencia. Los episodios extraordinarios en que tienen lugar esos cambios de compromisos profesionales son los que se denominan en este ensayo revoluciones científicas. Son los complementos que rompen la tradición a la que está ligada la actividad de la ciencia normal (Kuhn, 2000: 26-27).

A fin de sustentar su teoría sobre las revoluciones científicas Kuhn usa el concepto de paradigma, el cual en un sentido establecido hace referencia a un patrón o un modelo que pueden ser renovados, pero en el caso de la ciencia un paradigma no se renueva, en el mejor de los casos permite la articulación y la especificación:

Los paradigmas obtienen su *status* como tales, debido a que tienen más éxito que sus competidores para resolver unos cuantos problemas que el grupo de profesionales ha llegado a reconocer como agudos. Sin embargo, el tener más éxito no quiere decir que tenga un éxito completo en la resolución de un problema determinado o que dé resultados suficientemente satisfactorios con un número considerable de problemas (Kuhn, 2000: 52).

Esta situación conlleva a la aparición de las rupturas que originan los cambios, por lo tanto la construcción y la consolidación de un nuevo paradigma. En las ciencias llamadas exactas

o de la naturaleza es difícil que dos paradigmas cohabiten por largo tiempo, en algún momento el más reciente termina por sustituir al anterior, no obstante en las ciencias sociales es más factible que convivan distintos. Coincido con la idea de que los paradigmas no se renuevan, pero agrego la posibilidad de la complementariedad pues el nuevo aunque negación, finalmente surge en el seno del anterior. De esta forma, el paradigma de la complejidad que sustenta Morin lo crea a partir de la crítica al paradigma que él mismo nombra de la simplicidad -cartesianismo.

En mi opinión, una de las principales críticas que hace Morin al pensamiento científico occidental moderno es su tendencia a simplificar el Universo y por lo tanto su conocimiento. En este caso simplificar significa clarificar y ordenar los fenómenos con la finalidad de explicar y controlar la naturaleza, no obstante para el mismo autor esta obsesión del hombre por dominar su entorno y su propia especie ha tenido consecuencias devastadoras. Por un lado, el conocimiento ha sido reducido a la percepción cognitiva dejando de lado lo emocional, lo psicológico, lo biológico, lo físico, lo cultural, lo inconsciente y de esa manera ha predominado la visión del *homo sapiens*. En el libro *El paradigma perdido: la naturaleza humana* (1973) Morin desarrolla su teoría acerca del *homo demens*. En realidad, nos dice, el hombre tiene una cara con múltiples fases: razonable, loco, productor, técnico, constructor, estático, ansioso, gozoso, cantante, bailarín, inestable, subjetivo, imaginario, mitológico, en crisis, neurótico, erótico, destructor, consciente, inconsciente, mágico, racional:

Todos estos trazos se dispersan, se componen, se recomponen según los individuos, las sociedades, los momentos, incrementan la diversidad increíble de la humanidad. Esta diversidad no se puede comprender a partir de un principio simple de unidad. Su base no puede ser una vaga plasticidad modelada al agrado de las circunstancias por los medios y las culturas. Ella no puede ser que en la unidad de un sistema hipercomplejo (Morin, 1973:163-164).

Por otro lado, la explicación científica bajo la lógica unidireccional causa-efecto confía en la experimentación y por lo tanto en la repetición y en la previsión que permiten la elaboración de leyes, para Morin esto es una reducción de la diversidad de la naturaleza. Además la separación del sujeto y del objeto así como la división de las disciplinas

científicas y el fenómeno de súper-especialización del conocimiento, son expresiones de simplificación y reduccionismo. Entonces acusa a la ciencia clásica de empobrecer, cegar y mutilar la concepción del Universo y del conocimiento. La siguiente cita me parece que es un ejemplo muy claro de la postura de este autor, en donde a mi sentir expresa realmente un enojo, una indignación:

La aventura de la física clásica puede y debe ser vista bajo el ángulo de su admirable ambición: aislar los fenómenos, sus causas, sus efectos; arrancar a la Naturaleza sus secretos; experimentar para sustituir la afirmación y la racionalización por la prueba y la verificación. Pero en su desarrollo, se han operado deslizamientos y perturbaciones de finalidad: el medio –la manipulación- ha llegado a ser también fin y, al manipular para experimentar, se ha experimentado para manipular: los subproductos del desarrollo científico –las técnicas- se han convertido en los productos socialmente principales. Al arrancarle sus secretos a la Naturaleza, la física ha desnaturalizado al universo. La reducción y la simplificación, necesarias para los análisis, se han convertido en los motores fundamentales de la investigación y la explicación, ocultando todo lo que no era simplificables, es decir, todo lo que es desorden y organización. El principio de simplificación ha reinado sobre el universo. Las cosas, totalmente y por principio, han sido aisladas de su entorno y de su observador, privados el uno y el otro de toda existencia, que sería perturbadora. La concordancia de las observaciones eliminó al observador, y el aislamiento experimental eliminó el entorno perturbador. Las cosas se hicieron objetivas: objetos inertes, inmóviles, inorganizados, *cuerpos* siempre enmudecidos por leyes exteriores. Tales objetos, privados de formas, de organización, de singularidad son terriblemente irreales en este grado de abstracción; pero han sido apresados por la medición y la experiencia y esta acción es terriblemente real (Morin, 1997: 412).

La obra de Morin parte de la negación de una forma de pensamiento que ha dominado una época histórica, pero sobre todo es un intento por organizar el saber de una manera distinta que se basa en una concepción incluyente, abierta y compleja del Universo, así del anti-método pasa al método, en especial dedica los seis volúmenes de *El Método* –escritos a lo largo de treinta y siete años, el primero lo comenzó en 1973 y el último lo terminó de escribir en 2004- a esta ardua tarea, para lo cual establece conexiones entre las

dimensiones de la física, la biología y lo antropológicosocial, desde esta óptica elabora un largo análisis sobre la naturaleza de la naturaleza, la vida de la vida, el conocimiento del conocimiento, las ideas, la humanidad de la humanidad y termina con la cuestión de la ética. Para el propio Morin, en el corazón de la simplicidad está la complejidad, es decir, no son opuestos, forman parte de un todo.

1.1.2 Un pensamiento distinto

Para mí la complejidad está también en el intento por aprehender el pensamiento propuesto por Morin. Me siento frente a la obra del francés y tengo un sentimiento de inmensidad que desborda mi capacidad de entendimiento, que va mucho más allá de mi ser racional, emocional, físico y espiritual. No puedo abrazar, no puedo abarcar todo su conocimiento y tengo una obsesión por clarificarlo, por ponerlo en palabras sencillas, por darle una coherencia, por organizarlo. Me paralizó y no sé por dónde empezar, tengo terror de caer en un orden que me lleve a la simplificación y por lo tanto a la contradicción. Al parecer mi miedo no está infundado, el propio autor se pregunta *comment envisager la complexité de facon non-simplifiante?* -¿cómo abordar la complejidad sin simplificar?- (Morin, 2005: 9). Su respuesta, si es que es posible hablar de respuesta, es múltiple. Para empezar la complejidad insisto no es una palabra solución sino una palabra problema. Luego resulta fundamental entender que la necesidad de un pensamiento complejo toma tiempo, es progresiva, no se puede imponer, pues hay que transformar todo un pasado que ha moldeado nuestra percepción. Sobre todo hay dos ilusiones, la primera es de creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad, de esa manera se está pasando al otro extremo en donde las nociones que en un principio son liberadores se pueden convertir en nuevas prisiones; se trata más bien de desarrollar un pensamiento capaz de integrar las contradicciones, de dialogar y de negociar con lo real. La segunda es de confundir complejidad con *complétude* -lo completo-; este pensamiento es ciertamente incluyente y multidimensional, pero sobre todo reconoce lo inacabado del conocimiento (Morin, 2005: 10-12). Después de estas puntualizaciones considero que el ejercicio de retomar aspectos de la obra de Morin en unas cuantas páginas con la finalidad de apoyar la construcción de mi trabajo de investigación, forma parte del proceso de análisis pero no busca ni abarcarlo

todo, ni mucho menos encontrar el hilo negro. Entonces abrazo el miedo y acepto lo inevitable que es la confusión y lo inacabado.

La búsqueda o el método de Morin parte de la concepción de que la naturaleza del Universo es compleja. Cuando afirma que es compleja hace referencia a un sistema de sistemas de sistemas interdependientes los unos de los otros –del núcleo al átomo, del átomo a la molécula, de la molécula a la célula, de la célula al organismo, del organismo a la sociedad-, en donde esas conexiones y esas relaciones forman un tejido, en donde lo único certero son lo emergente, lo improbable, lo inacabado, lo diverso y lo incluyente. En esta lógica el desorden, las interacciones, la organización y el orden constituyen un bucle tetralógico que permite la vida, pero una vida que se genera a partir del caos, de un caos originario que persiste, que permanece, que está aquí-ahí-allá, es decir en todas las dimensiones desde el átomo hasta las estrellas-soles. Las organizaciones requieren concentración pero en algún momento ninguna de ellas escapa ni a la dispersión, ni a la degradación, pues en el nacimiento está la muerte y a la inversa, así el Universo está en constante transformación, en una especie de ebullición que es lo que paradójicamente organiza el orden del mismo, las contradicciones son parte de la vida pero lejos de paralizar ayudan a generar más vida, se complementan y se incluyen, la noche es la continuación del día y no sólo su opuesto, los matices son importantes. Desde esta concepción el Universo es Uno, es decir la unidad de toda la multiplicidad de fenómenos, de dimensiones, de realidades, de sistemas, de niveles, de seres, de energías que lo componen, en palabras del autor: “el cosmos no es una máquina perfecta, sino un proceso en vías de desintegración y organización a la vez” (Morin, 2005: 22).

Para Morin resulta extremadamente necesario crear y recrear un método de acercamiento, de entendimiento y de conocimiento que reconozca, sobre todo respete dicha naturaleza compleja, de esa manera permita una nueva organización del saber humano. En un principio él mismo acepta que no tenía “un método” sino que partió de un anti-método, esto es que a diferencia del método cartesiano que comienza con la certeza en su búsqueda de la generalidad y la universalidad, él inicia aceptando la ignorancia, la incertidumbre y la confusión como virtudes indispensables para poder construir un método, pero desde una conciencia distinta. Se parte de la conciencia de que el conocimiento científico moderno está fundamentado en la simplificación, la mutilación y la ceguera, incluso desconoce su

propio desconocimiento. La incertidumbre permite dudar de la propia duda y al hacerlo conlleva a la reflexión sobre la construcción del conocimiento, en palabras del pensador: “La duda cartesiana estaba segura de sí misma. Nuestra duda duda de sí misma; descubre la imposibilidad de hacer tabla rasa, puesto que las condiciones lógicas, lingüísticas, culturales del pensamiento son inevitablemente prejuizgantes. Y esta duda que no puede ser absoluta, no puede ser tampoco absolutamente vaciada” (Morin, 1997: 28). Finalmente la aceptación de la confusión es considerada como un medio para resistir a la simplificación. Esta conciencia le da un giro a los principios del pensamiento cartesiano, sobre todo conlleva a considerar el método como un proceso inacabado que se construye paso a paso, retomando la frase ya citada del poeta español Machado: “caminante no hay camino, se hace camino al andar” (Morin, 1997: 35).

A pesar de la imposibilidad de aprehender esa búsqueda, retomo como parte de este análisis aspectos que desde mi perspectiva caracterizan la naturaleza del “método moriniano”. Recurriendo al juego de palabras del propio Morin podría decir que, de manera modesta, intento caracterizar *el método del método anti-método*. Para empezar es fundamentalmente *multidimensional*. Con la finalidad de observar, analizar, interpretar, comprender y conocer los fenómenos de la naturaleza él considera a la vez lo biológico, lo físico y lo antropológicosocial. Esferas que según este pensamiento están interconectadas en un circuito dialógico, recursivo y hologramático, que integra al sujeto dentro del proceso de construcción del conocimiento. Dicho *circuito* implica una relación estrecha entre las distintas disciplinas científicas que históricamente han sido creadas y divididas en dos grandes campos; el de las ciencias naturales y de las sociales. Este movimiento circular se enfrenta a varias imposibilidades, primero con la lógica de un círculo vicioso de dependencia donde lo físico depende de lo antropológico y a la inversa, sin llegar entonces a un punto de aterrizaje y donde la objetividad se pierde. A la imposibilidad de un saber enciclopédico que abarque todos los campos del conocimiento. Finalmente a la presencia omnipresente del principio de disyunción y la ausencia de un nuevo principio de organización del saber. La búsqueda de Morin se basa en responder a estas imposibilidades, en cierta medida lo logra dándole vuelta a las situaciones, así el círculo vicioso lo convierte en virtuoso a partir del reconocimiento de los opuestos y de las contradicciones, de esa forma le otorga objetividad al saber:

Conservar la circularidad es, al mantener la asociación de las dos proposiciones reconocidas verdaderas, una y otra aisladamente, pero que tan pronto se ponen en contacto se niegan mutuamente, abrir la posibilidad de concebir estas dos verdades como las dos caras de una verdad compleja; es develar la realidad principal, que es la relación de interdependencia, entre nociones que la disyunción aísla u opone, es pues, abrir la puerta a la búsqueda de esta relación (Morin, 1997: 31).

El enciclopedismo pierde para él su sentido acumulativo, en su lugar adquiere uno circular donde el saber se articula y se organiza en un ciclo activo y permanente, con lo cual se podrá aspirar no a todo el conocimiento o al conocimiento total, sino a los puntos cruciales, estratégicos, nudos de comunicación, articulación de las disyunciones. Estos dos movimientos son inseparables de un nuevo principio de organización del saber, en donde la descripción de la descripción es fundamental, al mismo tiempo que la articulación y la integración tienen una fuerza similar a la oposición y a la distinción. Una vez transformadas las imposibilidades, la circularidad libera y permite una apertura de pensamiento que sirve de base para la creación de conocimiento.

Dicha circularidad se basa en relaciones dialógicas; cualquiera que sea el fenómeno u el objeto que observa y analiza –naturaleza, vida, conocimiento, ideas, humanidad, ética- Morin recurre a esta lógica como un medio para transformar la simplificación y sobre todo unir lo disjunto. El principio *dialógico* lo ubico a lo largo de toda la búsqueda como la asociación -de los opuestos, de las contradicciones, de los antagonismos- que permite el desarrollo de la existencia y que ayuda a comprender o por lo menos a ver la complejidad, así está presente en todas las dimensiones y en todos los niveles del gran sistema de sistemas de sistemas que es el Universo. El autor lo define como: “la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias, necesarias *conjuntamente necesarias* para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado” (Morin, 1994: 109). Entonces la unidad implica:

- lo uno, lo doble, lo múltiple;
- lo céntrico, lo policéntrico, lo acéntrico;
- lo jerárquico, lo poliárquico, lo anárquico;

- lo especializado, lo policompetente, lo indeterminado;
- la causa, el efecto;
- el análisis, la síntesis;
- lo digital, lo analógico;
- lo real, lo imaginario;
- la razón, la locura;
- lo objetivo, lo subjetivo (Morin, Método 1994: 109).

Siguiendo con esta lógica de procesos circuitos o circulares, el *principio recursivo* constituye otro de los componentes básicos. Un proceso organizador y múltiple que implica la interacción y la retroacción al mismo tiempo, es decir que aquello que es efecto también es causa, el productor es a la vez producto y a la inversa, los estados finales son estados iniciales de un nuevo fenómeno; esto es un bucle recursivo que concibe la autoorganización y la autoproducción. Para completar la circularidad, Morin recurre a la imagen del holograma y crea el *principio hologramático*. Una imagen que se proyecta en tres dimensiones y produce un sentimiento de relieve y color, constituida a partir de un láser y de un dispositivo que hace que cada punto “contenga una muestra del sistema de franjas de interferencia emitido por los puntos del objeto hologramado” (Morin, Método 1994: 112), es decir cada punto contiene la imagen del objeto completo. Esto representa para el autor una organización asombrosa de la relación del todo con las partes y de las partes con el todo, que constituye un aspecto crucial de su método de entendimiento:

En el universo viviente, el principio hologramático es el principio clave de las organizaciones policelulares, vegetales, animales; cada célula contiene en sí el engrama genético de todo el ser; cada célula sigue siendo singular justamente porque, controlada por la organización del todo (producida a su vez por las interacciones entre células), una pequeña parte de la información genética que contiene se expresa en él; pero al mismo tiempo sigue siendo portadora de las virtualidades del todo, que eventualmente podría actualizarse a partir de esas virtualidades; de este modo sería posible reproducir clónicamente todo el ser a partir de una célula del organismo incluso extremadamente especializada o periférica (Morin, 1994: 113).

El movimiento circular propuesto abre y por lo tanto libera con el fin de abrazar la complejidad, pero sobre todo va en espiral, no se queda dando vueltas, sino que avanza hacia el infinito. Cada descubrimiento y cada conocimiento nuevo es un giro. Así, la obra de Morin parte de una interrogación, prosigue a través de una reorganización conceptual y teórica en cadena que, alcanzando el nivel de paradigma desemboca en la idea de un método que permite recordar lo mutilado, unir lo disjunto y pensar lo oculto (Morin, 1997: 37).

Para organizar el saber desde la complejidad es necesario tener conciencia de una de las relaciones fundamentales, la del sujeto y el objeto. El pensamiento cartesiano en su búsqueda de la verdad excluye al sujeto, pues considera que el objeto existe independientemente de él, y que integrarlo conlleva al error e impide obtener la objetividad del conocimiento. Durante mucho tiempo, tanto en el campo de las ciencias naturales como en el de las antropológicas, se creyó que a partir del rigor metodológico era posible dicha separación, de esa manera el saber científico era calificado como neutro. Sin embargo, a lo largo del siglo pasado y lo que va de este, el sujeto ha sido reintegrado al proceso de construcción del conocimiento científico, como ejemplo está la teoría ya citada de Thomas Kuhn sobre la estructura de las revoluciones científicas. Especialmente el método moriniano parte del reconocimiento y de la aceptación de esta relación también compleja, lo hace porque desde su perspectiva el objeto existe porque emana de un sujeto, es el sujeto el que le da un sentido, el que lo observa, lo analiza, lo interpreta, lo nombra. La apuesta no es crear un subjetivismo, sino reconocer la articulación que existe entre ambos a fin de hacer la descripción de la descripción o reflexionar sobre el conocimiento del conocimiento; hacer ciencia con conciencia. El reto es entonces afrontar el problema en el que el sujeto del conocimiento se convierte en objeto de su conocimiento al mismo tiempo que sigue siendo sujeto (Morin, 1994: 31).

Hasta aquí me parece que he retomado algunos de los principios del pensamiento moriniano, considero que por el momento son suficientes para comprender que el conocimiento es una construcción humana en permanente desarrollo, por lo cual existen diferentes perspectivas, y la complejidad es una de ellas. Con la finalidad de estudiar lo que sucede en los colegios de profesores normalistas yo parto de esta postura pues me permite

mirarlos desde un enfoque sistémico, por lo tanto abierto e incluyente. Ahora la cuestión es cómo hacerlo.

1.1.3 De la multidimensionalidad a la multirreferencialidad

Morin se ha dedicado a construir *un método anti-método* que nombra multidimensional porque pretende articular las dimensiones física, biológica y antrososocial. Para llevarlo a cabo se requiere establecer bases para una multidisciplinariedad, una interdisciplinariedad e incluso una transdisciplinariedad¹¹, lo cual implica entre otros elementos tiempo y colaboración con científicos de diversos campos. En este aspecto Morin ha recibido críticas, por ejemplo en el último libro de Rolando García –argentino que trabajó con Piaget y construyó una *Teoría de sistemas complejos* fundamentada en el constructivismo genético- titulado *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria* (2006), el autor dice que las afirmaciones del filósofo francés muestran una posición oscurantista del conocimiento científico y no se justifican frente al desarrollo histórico de la misma ciencia, prueba de ello expone el ejemplo de las neurociencias, cuyos avances han sido producto de una articulación disciplinaria positiva y no basada en el caos y el desorden. Continúa afirmando que:

No obstante sus inaceptables extrapolaciones y generalizaciones, es indiscutible que Edgar Morin contribuyó a demoler las bases del racionalismo tradicional que había penetrado tan profundamente en el sistema educativo francés (fundamentado en el *Discurso del Método* de Descartes). Sin embargo su crítica no ofrece una formulación precisa de los problemas que enuncia (problemas que el cartesianismo dejó pendientes y que corresponden al campo de la teoría del conocimiento) como para conducir a una metodología de trabajo aplicable a las situaciones concretas que él considera como “complejas” (García, 2006: 21).

Para García el meollo del asunto está en la relación entre el objeto y las disciplinas, es decir en cómo crear un método interdisciplinario. A mi parecer afirmar que el pensamiento de

¹¹ Sobre la transdisciplinariedad su principal teórico Basarab considera que la complejidad y la transdisciplinariedad no son lo mismo, él habla de niveles de realidad, Morin habla de dimensiones.

Morin es oscurantista me parece reduccionista y por lo tanto criticable. Asimismo creo que analizar su obra a partir de dos párrafos que cita el mismo autor, es también cuestionable. Pero ciertamente vislumbro que en el reto ambicioso de hacer *posible lo imposible* existen inconsistencias, las cuales son a su vez parte de la naturaleza de esa misma búsqueda. Percibo también que uno de los motores del pensamiento de Morin es una verdadera indignación con la ciencia clásica moderna, en momentos incluso la siento visceral, es decir, que su origen está más en la emoción que en la cabeza, lo cual me parece igualmente válido pues es parte de la hipercomplejidad del *homo demens*.

Más allá de las inconsistencias de la propuesta de la multidimensionalidad, para mí un método con estas características es simplemente imposible. Sin embargo, ubicando el estudio sólo en la dimensión antropológica, sí puedo pretender establecer lo que por su parte Ardoino nombra *lectura plural*. Ardoino comparte con Morin su crítica al pensamiento simplificador de la ciencia moderna occidental, asimismo está a favor de desarrollar un pensamiento complejo, pero a diferencia de la búsqueda de una *unidad de lo múltiple*, él apuesta por aceptar, mostrar y respetar lo diverso, lo heterogéneo, lo *plural*, pues con ello pretende dejar una apertura y así evitar la restricción que para él significa la unidad (Ardoino, 1991). Entonces propone como modelo de inteligibilidad una lectura desde diferentes perspectivas que él mismo ha nombrado niveles y que son: individual, interrelaciones, grupo, organización e institución. Según Lourau:

La articulación grupo-organización-institución está tomada de Sartre, cuyo modelo, como se verá, fue adoptado y comentado por Lapassade. Por lo demás, Ardoino se apoya en Lapassade para definir el nivel institucional y estudiar la burocracia como ‘esclerosis de las instituciones’ (las descripciones de Michel Crozier sirven aquí como ilustraciones para la tesis de Lapassade). En un esquema de apariencia ‘solar’, Ardoino indica cómo se mezclan los canales privilegiados (jerarquía-poder) con las relaciones de miembro a miembro en un grupo, y cómo las relaciones interindividuales se prolongan en las comunicaciones intergrupos (a través de las relaciones oficiales y de las relaciones informales) para delinear un campo social que es el de las instituciones (Lourau, 1975: 228).

La primera vez que Ardoino menciona su propuesta de análisis multirreferencial fue en 1966 en el prólogo que hizo al libro de Lobrot *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión* (Ardoino, 1980a: 7-33). Es hasta 1977 que le dedica una obra entera en *Perspectiva política de la educación* (Ardoino, 1980b), entonces expone cómo la educación puede ser abordada desde cada una de las citadas cinco perspectivas o niveles, y cómo al interior de éstos existen distintos campos disciplinares, en particular cómo una clase puede ser estudiada a partir de este enfoque plural:

Esta descripción reordenada de una clase, a condición de alcanzar un nivel de generalización y abstracción más elevado, tal vez nos parezca que constituye un cierto 'modelo', apto ya para dar cuenta parcialmente de la complejidad de la realidad educativa, permitiendo situar a unos con relación a los otros e *identificar* al distinguirlas, tal vez *articulándolas*, varias *referencias* y por lo tanto varios métodos de lectura o aproximación a la realidad, varios lenguajes, a partir de un mismo 'dato' práctico (Ardoino, 1980b: 49).

En lo personal coincido con la pertinencia de elaborar una lectura plural como una forma de querer aprehender la complejidad de los fenómenos, no obstante relaciono el uso del término *nivel* con una estructura jerarquizada en donde un nivel se superpone al otro y así sucesivamente, lo cual contradice el enfoque sistémico en donde las partes están entretejidas o consteladas y las relaciones son dialógicas pues son recursivas. Pero en el mismo libro, el autor aclara que habla de *niveles* porque es imposible hablar de todo a la vez:

Por lo tanto, hay que especificar perspectivas diferentes y cuando se plantean, al escribir, unas junto a las otras, se convierten en niveles, lo que lleva consigo ciertamente un peligro de reificación. Recíprocamente, se ha visto la dificultad, cuando no se especifica suficientemente, para distinguir entre organización e institución, por ejemplo (Ardoino, 1980b: 200).

En mi caso, intentar realizar una lectura plural de lo que sucede en los colegios me permite entenderlos mejor, lo que significa hacer una interpretación que me lleve a pasar de lo

visible a lo invisible, es decir a comprender el nudo estratégico en donde lo histórico, lo sociocultural y lo político se entretajan y le dan un sentido a lo que está sucediendo con los grupos de trabajo de los profesores. Finalmente como el propio Ardoino lo dice:

La conclusión no es que la multirreferencialidad constituye una solución con respecto a las dificultades, porque la multirreferencialidad nunca es el punto de vista de todos los puntos de vista, sino que es un esfuerzo para ir un poco más allá de los límites y las dificultades que se encuentran en el terreno. Y se que habrá que ir todavía más lejos en el futuro (Ardoino, 2005: 70).

Entonces, después de retomar el pensamiento cartersiano para comprender mejor la obra y la búsqueda de Morin, y luego aterrizar en el modelo de inteligibilidad de Ardoino, concluyo que el pensamiento complejo moriniano me sirve para establecer el enfoque epistemológico, es decir desde dónde estoy mirando, pero para realizar el proceso de análisis y de interpretación del objeto de estudio recurro a la *lectura plural* que propone Ardoino, a través de la cual hago a la vez uso de algunos elementos desarrollados por la corriente también francesa del *Análisis institucional*, que a continuación expondré.

1.2 A la búsqueda de una lectura plural e integradora

Desde mi perspectiva los colegios de profesores normalistas pertenecen a un sistema de sistemas complejo, donde la energía impulsora son las contradicciones que se complementan a través de relaciones dialógicas y recursivas, ellos representan una parte del holograma al que hace referencia Morin, de esta forma son una parte del todo. Como expuse, el método multidimensional que propone el mismo autor no me permite hacer el análisis y la interpretación del objeto estudio, o más bien yo no estoy en condiciones de poder realizarlo, pero encontré que el modelo de Ardoino para abordar la complejidad educativa sí respondía a mis objetivos y a mis posibilidades, no sólo eso, también logré articular la pluralidad del método multirreferencial a través de la relación entre grupo-organización-institución que los *analistas institucionales* han establecido gracias a la experiencia y a la teoría. En este apartado presento primero los distintos niveles de la lectura plural, y después los elementos del *Análisis institucional* que utilicé para establecer la articulación que me permitió a su vez elaborar una interpretación del fenómeno que estudio.

1.2.1 Distinguir para abrir: los niveles

Jacques Ardoino compartía con su colega Morin el interés por construir un pensamiento complejo que trascendiera la herencia cartesiana y permitiera crear un conocimiento abierto, plural, incluyente, sobre todo que respetara la complejidad del Universo, de la vida y de la humanidad. Por su formación y su trayectoria, Ardoino enfocó los principios de este pensamiento complejo al estudio de los fenómenos educativos, en ese punto compartía con sus compatriotas los *analistas institucionales* una perspectiva política de lo que sucede en las escuelas. Con la finalidad de abordar lo educativo propuso un método multirreferencial que, a diferencia del método multidimensional de Morin que busca la unidad de lo múltiple, intenta respetar la pluralidad. Así él propone cinco niveles de análisis; el personal, el interrelacional, el grupal, el organizacional y el institucional.

En este modelo de intelegibilidad lo primero que observo es una diversidad de lecturas que se pueden hacer al interior de cada uno de los niveles propuestos; existen diferentes campos disciplinarios, enfoques, conceptos y teorías. Están la psicología, el psicoanálisis, la psicología social, la psicociología, la sociología de las organizaciones, la

sociología, las teorías de la institución -la pedagogía institucional, la psicoterapia institucional-, la economía, la antropología, entre otras. Las fronteras entre las disciplinas acercan y alejan a la vez, y la relación entre lo micro, lo medio y lo macro es estudiado desde diferentes posibles combinaciones. Ante esta situación, pretender hacer una lectura plural resulta una acción ambiciosa y volvemos a la imposibilidad de abarcarlo todo, pero el mismo Ardoino ya lo dijo: “la multirreferencialidad nunca es el punto de vista de todos los puntos de vista, sino que es un esfuerzo para ir un poco más allá de los límites y las dificultades que se encuentran en el terreno” (Ardoino, 2005: 70). En ese esfuerzo he intentado primero mencionar el panorama de la pluralidad y luego establecer una selección de los elementos teóricos a los que recurro para construir una interpretación, todo ello partiendo de mis intereses, mis necesidades y sobre todo de mis propias posibilidades – físicas, cognitivas, contextuales, emocionales. Dicha selección la inicio con la decisión de hacer uso únicamente de cuatro niveles en lugar de los cinco que considera Ardoino; a lo largo del proceso de análisis tomo en cuenta elementos de la perspectiva personal, la grupal y la organizacional con lo cual logro observar la perspectiva institucional, el nivel de las interrelaciones lo considero dentro de lo grupal, pues en mi opinión un grupo es un todo donde las interrelaciones entre los individuos representan la base, hacer la separación me parece innecesario e incluso redundante.

En mi experiencia, otra dificultad de una lectura de esta naturaleza es establecer justamente la distinción entre los niveles, pues las partes del todo están interconectadas y resulta difícil hablar por ejemplo de lo personal sin hacer referencia a lo institucional, o de lo grupal sin aludir a lo organizacional. Sin embargo para Ardoino, sencillamente:

Cada nivel sigue siendo susceptible de una cierta autonomía de funcionamiento y, por consiguiente, de cierto grado de intelegibilidad en relación sólo con los niveles precedentes, pero el descuido de los niveles siguientes acarrearía infaliblemente un empobrecimiento de la comprensión del conjunto (Ardoino, 1980: 14).

A continuación presento de manera muy general cada uno de los niveles iniciando con el personal, el orden utilizado por Ardoino pues considera que históricamente en la civilización occidental los problemas situados en el nivel de la persona se percibieron mucho antes que los pertenecientes al nivel institución, aunque también comenta es válido

hacerlo a la inversa (Ardoino, 1980a: 14). Sin embargo en la última parte de la tesis donde expongo la interpretación final del fenómeno estudiado, no sigo este orden de exposición, en su momento expondré la explicación debida.

Personal. Desde esta perspectiva el interés se centra por supuesto en la persona pero en relación con el grupo, la organización o la institución. Así citando de nuevo a Ardoino:

En todos los grados de la organización, y especialmente en los de la dirección, se indagará acerca de las características personales de los individuos que desempeñan un papel en el funcionamiento de la organización. ¿Cuáles son sus aptitudes y sus capacidades, sus tendencias y sus motivaciones, su estilo personal, sus dominantes caracterologías, los avatares de su personalidad, y cuáles son, claro está, las incidencias de estas características en el funcionamiento del conjunto? (Ardoino, 1980a: 15).

De todos los niveles, éste es en el que menos ahonda en su libro *Perspectiva política de la educación* (Ardoino, 1980b), en su lugar se ocupa más de la institución. En este mismo tenor, para los *analistas* la persona es considerada como generadora de las interacciones, las interrelaciones y las comunicaciones que se establecen y permiten la creación de la dialéctica grupo-organización-institución. Asimismo en la psicología social o en la psicología social de las organizaciones, por citar un par de disciplinas, la persona es abordada en relación al rol que ocupa dentro de las organizaciones; la psicología y el psicoanálisis son las únicas que se centran en la persona. Ello no significa que la persona se vea reducida al grupo o a la organización, ni que sea un elemento incluyente del sistema, al contrario ella va más allá de estos espacios, su complejidad es más compleja.

Las relaciones entre persona y grupo, persona y organización son complejas porque son interdependientes, es decir un grupo o una organización necesita de las interacciones y de las interrelaciones entre personas, y los grupos o las organizaciones marcan el desarrollo de las personas que los integran, pues como dice Schvarstein (2006: 46) vivimos en organizaciones, es decir trabajamos, nos educamos, nos curamos, rezamos, jugamos en ellas. La identidad individual que se va creando y el sentido que se le otorga a la vida están fuertemente influidas por los grupos y las organizaciones de pertenencia, pero insisto la persona excede estas instancias, su participación se aborda a partir de los roles que desempeña en los diferentes espacios colectivos a los que pertenece.

En el estudio de los grupos colegiados, desde la perspectiva personal hago referencia al rol que desempeña cada uno de los profesores dentro de las dinámicas grupales, el cual se construye a partir de sus historias de vida, sus procesos de construcción de la identidad y sus trayectorias profesionales individuales que se expresan en su forma particular de concebir y de realizar la docencia. En la tesis de maestría (Esteva, 2010) por ser un estudio de caso logré ahondar en este nivel, así conocí aspectos de las personalidades, los intereses, los deseos y los roles de cada uno de los siete profesores que integraban ese colegio, entonces cuando inicié la tesis de doctorado tenía cierta tendencia a observar lo personal. En las primeras conversaciones informales, entrevistas y observaciones interpreté que la responsabilidad del trabajo colegiado estaba en los profesores, esto es que la ausencia de una labor académica entendida como la articulación de contenidos y prácticas pedagógicas se debía a una falta de interés y de implicación. Por ello intenté retomar elementos de la psicología y del psicoanálisis; en una serie de entrevistas que realicé a las profesoras de la Escuela 2 –MaG, MaC y MaF- abordé aspectos de sus experiencias en espacios colectivos desde su infancia, con el objetivo de conocer cuáles eran sus experiencias en la práctica de participación y sus culturas colaborativas. Sin embargo, no profundicé en este nivel porque los testimonios me hicieron considerar que el fenómeno grupal pertenecía a un sistema complejo, y así comencé a interesarme por las otras perspectivas. De esa manera, el momento de articular y de construir la interpretación final de lo personal retomé sólo las experiencias, las opiniones y los significados que los profesores me expresaron, y les doy un lugar importante pues finalmente es a partir de ese acercamiento que pude ver que lo que sucede en los colegios va más allá de la colegialidad.

Grupo. En la tesis de maestría (Esteva, 2010) a fin de comprender el fenómeno del colegio de profesores que observaba, retomé sobre todo elementos teóricos del campo de *lo grupal*. En este nuevo momento de mi investigación, me parece pertinente exponer un recuento histórico muy general de lo que ha sido el estudio de los grupos humanos, pues es a partir de ellos que es posible analizar los otros niveles, en mi caso particular es a través del estudio de los grupos colegiados que logré observar la complejidad del sistema del que son parte. Para empezar el concepto de grupo tiene varias definiciones. Etimológicamente, autores como Anzieu, Martin y Maisonneuve (Anzieu y Martin: 1971; Maisonneuve: 1980) concuerdan que la palabra aparece en el mundo occidental –exactamente en italiano- hasta

el siglo XVII. En un principio hacía referencia 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. Independientemente del enfoque teórico-metodológico, actualmente por grupo se entiende la reunión de un número reducido de personas que se conocen entre ellas.

Es en la primera mitad del siglo XX que el grupo se convierte en objeto de conocimiento de las ciencias sociales. Los trabajos de Durkheim y de Freud (2008) 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 conceptual de lo grupal y, fue el creador de la expresión *dinámica social*. Por su lado, el psicoanalista austríaco dedicó una parte de su obra al análisis de fenómenos de la psicología colectiva. Ambos influenciaron en 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.

El pensamiento y la obra de Lewin¹² se sustentan en principios de la Gestalt, la cual reivindica una concepción holística de la naturaleza, así 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, entonces para él existen interacciones entre el individuo y su entorno. En especial retoma el concepto gestaliano de campo utilizado para el estudio de la percepción, y lo introduce 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 (Sánchez, 2002: 73-74). De esa manera, para él un grupo es “un todo dinámico, poseedor de realidad propia y producto de la interacción de sus componentes, por lo que no se puede considerar simplemente equivalente a la suma de sus componentes” (Sánchez, 2002: 2). Al final de su vida, en 1946, fundó el Reserch Center for Groups Dynamics, en donde nace la idea de los grupos de formación o *T-Groups*: “no sólo se trata de interactuar

¹² Mi acercamiento a la obra de Lewin fue vía terceros; a través de la paráfrasis o la interpretación de otro autores.

en el seno de los grupos, sino de aprender y concienciar las actitudes que cada uno adopta frente al otro y establecer una comunicación sobre tales hechos” (Sánchez, 2002: 72).

Le he dedicado un espacio a esta teoría porque la *dinámica de grupos* lewiniana es un parteaguas, a partir de ella se fue configurando la psicología social, disciplina que oscila entre la sociología y la psicología pues considera que el grupo es parte de un realidad más compleja que las de las instituciones y los individuos, es un espacio idóneo 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 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 más 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.

En la tesis de maestría (Esteva, 2010) a fin de conceptualizar y analizar el grupo de profesores que observé, recurrí sobre todo al enfoque psicosocial a través de la obra de Gilles Ferry y Marta Souto. Los dos se han dedicado en el campo de la educación a estudiar y a experimentar con grupos de formación. Para Ferry:

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: 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) (Ferry, 1971: 35).

Para Souto, 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 conciencia con la finalidad de alcanzar cierto grado de autonomía dentro de un ambiente que posibilita las interacciones. Entonces 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 la práctica y teoría, intermediario entre lo social y lo individual. Es un lugar de acción y de transformación (Souto, 1999: 43-48).

En paralelo otras teorías se han ido desarrollando, como el estructuralismo que concibe al grupo como una estructura o el psicoanálisis que se enfoca a su inconsciente y al de sus integrantes. Para este estudio la que más me interesa es la teoría de Sartre, porque es a partir de ella que los teóricos del *Análisis institucional*, Lapassade y Lourau principalmente, establecieron una dialéctica entre grupos, organizaciones e instituciones. A través de *Crítica de la razón dialéctica*, Sartre estudia lo grupal como parte de un proceso interpretativo del orden social. Está en contra de la tendencia organicista que traslada el modelo biológico del organismo a la comprensión del grupo social, también expresa su desacuerdo con la postura dinámica de Lewin que describe al grupo como una totalidad acabada. En pocas palabras, para el filósofo francés el grupo es un acto que conlleva un movimiento en permanente totalización inacabada, a partir de una visión dialéctica construye una génesis ideal que va de lo simple a lo complejo, esto es de la serialidad a la formación del grupo, luego a la organización, para llegar a la institución y finalmente a una burocratización, aclarando que en la historia real este orden no es lineal (Lapassade, 1999: 252-253). Con esta mirada dialéctica el grupo representa lo particular y la institución lo universal, así Lapassade en su introducción aclara:

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 (Lapassade, 1999: 15).

Desde esta mirada lo que sucede en los grupos colegiados de profesores normalistas no se puede reducir a la dinámica grupal, está interconectado con otros niveles, insisto va más allá de la colegialidad. Sí el estudio de la tesis de maestría (Esteva, 2010) lo enfoqué a lo personal y a lo grupal, en esta nueva investigación he buscado establecer una relación dialéctica entre grupo, organización e institución, y con ello hacer visible lo invisible. Dentro de este sistema el grupo es una parte y no el todo, ello traducido al proceso de análisis y a la interpretación final implica que en esta ocasión no me interesé por las cuestiones de las dinámicas grupales –roles, liderazgo, cohesión, conflicto, interrelaciones-, sino por el trabajo que se hace dentro de los grupos colegiados como parte de una organización escolar más amplia.

Organización. Comúnmente se confunde organización con institución, pero para los psicólogos está claro que la organización es la puesta en escena de un orden simbólico -lo institucional-, representa lo material, lo que se puede percibir, es decir el establecimiento pero también las interacciones, los espacios pero también los tiempos. Schvarstein (2006) teórico de la corriente de psicología social de las organizaciones encabezada por el argentino Pichón Rivière, considera que las organizaciones son además de establecimientos atravesados por distintas instituciones, unidades compuestas y construcciones sociales. Lapassade y Lourau (1987: 153) dicen que uno de los rasgos de la modernización de la sociedad occidental es la importancia que han adquirido las unidades sociales artificiales que se conocen como organizaciones. Este fenómeno implica una generalización del modelo organizacional en todos los sectores de la vida, a tal grado que la

organización se ha convertido en la norma universal de las estructuras sociales, una revolución que los mismos autores nombran una burocratización del mundo y de la vida.

A lo largo del siglo XX, las organizaciones fueron el centro de atención tanto de sociólogos -teóricos- como de organizadores –prácticos-, quienes se enfocaron al estudio de fábricas, empresas, escuelas, hospitales. Así teóricamente la sociología de las organizaciones contiene una basta producción de estudios desde distintos enfoques como son el de la teoría clásica -organización formal-, el estructuralista –marxista- y el relacional –psicosociología-. Específicamente Ardoino aclara que para él:

La organización puede definirse como un conjunto de personas (que se distribuyen de acuerdo con el servicio dispensado, ocupan posiciones en la escala jerárquica, llenan funciones, efectúan operaciones, etc.) que trabajan juntas a la busca de una meta común [...] El nivel organizacional, pues, considerará, ante todo, los aspectos que interesan a los objetivos de la organización, y por consiguiente, la política general, los medios definidos y planificados para alcanzar esos objetivos; la estrategia, y, por último, la puesta en obra de esos medios: la táctica. Nos encontramos aquí al nivel de lo económico y de la técnica. Será por supuesto el nivel en el que se intentarán la mayor coherencia posible, la racionalidad y, a veces la más estricta racionalización (Ardoino, 1980: 22).

Aunque durante el proceso de interpretación del fenómeno de los colegios de profesores busqué realizar una lectura plural, es decir abarcar aspectos de los distintos niveles del método multirreferencial, en la última etapa mi interés se centró en lo organizacional pues mientras más analizaba lo que sucede en los colegios, más relaciones encontraba con la organización escolar de las escuelas normales, así observé que lo que pasa o lo que no pasa en las sesiones colegiadas tiene una relación estrecha con las contradicciones de la misma organización. El análisis de este nivel lo hice desde una mirada política –*Análisis institucional*-, esto es las escuelas normales son una organización de origen burocrático que en las últimas décadas han sido transformadas desde un enfoque tecnocrático, pero con el objetivo de no cambiar la estructura centralizada y jerarquizada que las ha caracterizado. Este fenómeno está ligado a lo que sucede en otros sistemas como el político, el económico y el sociocultural, de esta forma me es posible apreciar la compleja red de interconexiones

entre distintos sistemas a la que pertenecen los colegios de profesores. En la articulación entre lo organizacional, lo grupal y lo personal es donde pude ver lo que está detrás de las contradicciones del sistema de sistemas, lo que los *analistas* nombran la institución.

Institución. Un concepto difícil de definir que durante el siglo XIX estuvo ligado al campo de lo jurídico, lo político y lo económico, y fue hasta principios del siglo pasado que la corriente sociológica francesa encabezada por Durkheim afirmó que la sociología era la ciencia de las instituciones, en esta evolución el concepto ha sido introducido en campos como la psicología, la psiquiatría, la pedagogía y el psicoanálisis, actualmente sigue siendo fundamental para el análisis social. Así Lidia Fernández considera que “la realidad institucional es altamente compleja y la indagación no es afectiva ni cognitivamente sencilla” (1998 :35), entonces la autora agrupa en tres sentidos los distintos significados que se le han otorgado. El primero y más común se refiere a la tendencia que existe en utilizar institución como sinónimo de establecimiento u organización. El segundo alude a normas que expresan valores hegemónicos dentro de una realidad social específica; la institución es lo establecido y ejerce una función en el orden social mediante la instauración de modelos de conducta, con ello se remite a la alineación de los individuos, a la autoridad y a la reproducción ideológica que constituyen un cuerpo jerarquizado llamado burocracia. El tercero liga la institución con los significados que histórica y socialmente el hombre ha ido creando sobre las realidades sociales, así aparece la cuestión de lo simbólico y del inconsciente (Fernández, 1998: 13-16).

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’ (establecimiento) (Ardoino, 1980b: 184).

Entonces:

La consideración del nivel institucional, sin por ello olvidar los otros, va a permitirnos percibir e integrar, mediante un acto de comprensión más osado y matizado, hechos que,

aunque manifiestos en los otros niveles, pasaban en ellos inadvertidos o resultaban más difícilmente inteligibles (Ardoino, 1980a: 28).

La institución concebida como una abstracción, como lo oculto, lo inconsciente, lo simbólico, lo imaginario, requiere de un método de análisis. El mismo Ardoino presenta una clasificación de los diferentes métodos de análisis sociales sobre la institución. Uno general cuya característica es la lectura globalizante con inspiración en la praxis. Uno restringido sin que el término sea peyorativo, más bien hace referencia al enfoque que parte de un sentido macro de la institución para centrarse en un objeto social y donde destaca una postura contra-sociológica cuya intención es encontrar una alternativa al orden existente. Y finalmente uno en acto llamado *Análisis institucional* o *Socioanálisis* (Ardoino, 1980:225).

En mi caso a fin de abordar el nivel institucional recurrí a éste último. El *Análisis Institucional* pertenece a la corriente de la *Pedagogía institucional*, que a su vez forma parte de un movimiento institucionalista que surgió en Francia en la década de los sesenta, cuyo principal objetivo era transformar las relaciones de poder que se dan al interior de las organizaciones sociales como hospitales, psiquiátricos o escuelas, que hasta ese momento se mantenían en un nivel invisible, con ello dar pie a una transformación social. En particular, el punto de partida de la *Pedagogía institucional* era elaborar un análisis crítico al interior de las escuelas –universidades- a fin de construir una propuesta de liberación basada en la autogestión escolar, de esa manera promover un cambio:

En el sentido más amplio, el análisis institucional tiende a designar un método de análisis social, a base de la 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 (Lourau, 1991: 199).

Una de las aportaciones del método es la categoría de intervención, que hace referencia a la transformación de las burocracias institucionales –escolares-, para ello se propone el trabajo autogestivo como un medio de reconocimiento de la palabra de los distintos actores, por eso se dice que este análisis institucional se plantea desde abajo. En la década de los años 60's los *analistas franceses* experimentaron al interior de las universidades y de otras

organizaciones de educación, transformar la naturaleza burocrática que caracteriza al sistema escolar y que implica una relación de poder entre un grupo que está a la cabeza y una mayoría que debe alienarse, a partir de la creación y de la experimentación de grupos autogestivos, pues creían que estos espacios serían sólo el inicio de procesos que terminarían por abarcar a toda la organización:

Creemos insuficiente todo cambio referente a las técnicas pedagógicas. Somos partidarios, naturalmente, de las técnicas Freinet, de los “métodos activos” de la escuela nueva. Algunos son partidarios de la “enseñanza programada”. Pero estamos persuadidos de que con esos métodos no se llega al fondo del problema. Se pueden, en efecto, practicar el “texto libre” o la “correspondencia interescolar” de Freinet en un clima autoritario (un inspector primario del norte de Francia impuso a sus maestros el empleo de las técnicas Freinet). Se pueden utilizar “métodos activos” en una relación de “maestro-alumno” falseada. La “enseñanza programada” es interesante en la medida en que se permita al alumno trabajar y controlarse solo. Pero eso no implica que exista el deseo de aprender, y de aprender solo. ¿Cómo es posible que eso exista en el sistema actual, que lo hace todo por eliminar en el alumno el “deseo de aprender”? No es la “enseñanza programada” la que puede resolver el problema, no es ella la que puede despertar el deseo de aprender. Es necesario pues ir más lejos. Vaya, ¿pretende usted destruir la “torre Eiffel”? ¿Pertenece al grupo de los incendiarios y de los dinamiteros? No. No creemos tampoco en las grandes empresas que tienen por objetivo el cambio de sistema, conforme a nuestros deseos, se impondrá a su vez de manera autoritaria y precisamente nosotros cuestionamos de modo radical el valor de tal movimiento desde arriba hacia abajo que supone, por hipótesis, una relación de causalidad unívoca, que A produce B, que B es inferior a A, etc. Por esa relación pensamos que si la relación autoritaria –la relación de alienación- ha de ser destruida, sólo puede serlo “desde la base”, desde donde tiene lugar la relación de “maestro-alumno”. Es pues a esa relación a la que hemos decidido contraernos, esperando que el movimiento, una vez lanzado, se expandirá como “mancha de aceite” y tendrá el valor de impugnación para el sistema entero (Lobrot, 1980: 39-40).

Sí lograron cambios con impactos importantes al interior de las universidades e incluso a nivel social, el mayo 68 tiene relación con este movimiento institucional, pero no fueron

suficientes para llegar a lo esperado, es decir para expandirse como “mancha de aceite”. Hasta ahora sólo tengo la referencia de un caso donde la autogestión se experimentó no sólo a nivel grupal, también a nivel organizacional; en 1981-1982 el gobierno francés socialista autorizó la creación de establecimientos inspirados en la autogestión pedagógica, los cuales en la década de 1990 seguían funcionando (Ardoino, 1994: 19), desconozco si actualmente existen. Con el paso del tiempo los principales *analistas* fueron recluyéndose en el análisis y en la construcción teórica, esto es soltaron la intervención para continuar su labor desde, por un lado la práctica etnográfica y, por otro al interior de sus cubículos en las mismas universidades que en una época fueron lugares de efervescencia experimental. En la introducción a una de las últimas obras que conozco sobre el movimiento institucional o la teoría institucional (Ardoino, Boumard, Sallabery, 2008) se dice que el *Análisis Institucional* se ha convertido más que en una teoría, en una teorización, así por ejemplo, Patrick Boumard en otro libro cita como parte del devenir de dicho movimiento institucional, la experiencia de un grupo de jóvenes investigadores de la Universidad de Paris 8 que realizaron una lectura colectiva y plural sobre un objeto de estudio, basándose en procesos etnográficos y en el enfoque multirreferencial (Boumard, 2011: 208-210). Mi interpretación sobre este fenómeno es que el sistema fue más fuerte que el proyecto, las prácticas, las teorías y los ideales de los *analistas*. Me parece un buen intento cambiar desde adentro y no desde afuera, sin embargo algo faltó, en este sentido tengo más dudas que respuestas.

En mi estudio sólo retomé del *Análisis Institucional* elementos para la interpretación del fenómeno de los colegios de profesores, es decir no pasé a la praxis, ni busqué la autogestión, incluso en el proyecto de intervención que realicé en la Escuela 1 no me basé en esta propuesta, aunque me inspiré en cierto modo de ella; me quedé en la teorización. Entonces el pensamiento complejo –Morin- me permite mirar que los colegios de profesores pertenecen a un sistema de sistemas complejo, a través del método multirreferencial –Ardoino- abordo esa complejidad desde una pluralidad de niveles o perspectivas –personal, grupal, organizacional-, y con el método del *Análisis Institucional* logro articular esa pluralidad para acceder a una interpretación de lo oculto, de lo no visible, de lo que está detrás de, que los *analistas* llaman la *institución*.

1.2.2 La articulación a través del *análisis institucional*

La *Pedagogía Institucional* fue un movimiento contestatario o contra-institucional que se desarrolló al interior de la institución escolar, enfocado sobre todo a transformar la organización burocrática que en los años 60's caracterizaba a la escuela en Francia. El *Análisis Institucional* o *Socioanálisis* fue el método que los *analistas* construyeron a fin de lograr las transformaciones que buscaban. Un método fundamentado en la *praxis*, es decir en una práctica reflexiva o en una práctica teorizada. Esta corriente a partir de un análisis de la organización escolar hacía visibles las relaciones de poder que existían al interior de la misma, y con otras organizaciones políticas, económicas y sociales. La crítica de dichas relaciones de poder conllevaba una propuesta de liberación al interior de la institución escolar. Los grupos autogestivos y la no-directividad fueron sus líneas de acción, se esperaba trascender las aulas y lograr crear un sistema educativo más democrático, con impacto social.

En el campo teórico los *analistas* se interesaban sobre todo por la dimensión institucional, para llegar a ella estudiaban a los grupos y a las organizaciones, y establecieron una relación dialéctica entre los tres niveles. Jacques Lapassade uno de los iniciadores del método, se basó sobre todo en la *Crítica de la razón dialéctica* de su compatriota Sartre, en donde por dialéctica se hace referencia a una acción siempre recomenzada, es decir inacabada. A fin de hacer un análisis del orden social, Sartre establece un seguimiento histórico de la formación de las instituciones burocratizadas – *génesis ideal*-. Inicia con una forma de colectivo que denomina *serie* cuya unidad la recibe del exterior –la fila de personas para comprar un boleto de autobús-. A partir de dicho encuentro entre personas puede surgir el *grupo* con un objetivo específico, pero siempre en una lucha contra el regreso a la dispersión, es un movimiento permanente que busca trascender su unidad original para asegurar su permanencia. Así se crea un *juramento* como antesala de la institución, que garantiza la libertad individual y al mismo tiempo la unidad. Con este acto la *organización* se vuelve el nuevo objetivo del grupo, lo cual no elimina aún la iniciativa individual, de hecho los conflictos emergen de una indeterminación relativa a las funciones, así el grupo se trabaja en la medida en que se organiza. Existe una obsesión por alcanzar una unidad que no sea tan sólo la acción común, sino que conlleve a la superación del individuo orgánico por el individuo común, pero continuamente se cae en el

fracaso. Esta situación promueve una fase que el teórico llama *terror*; el miedo a volver a la dispersión y el miedo a la desviación, motivan a la creación de la *institución* como una *praxis* que garantiza un tipo de unidad, sobre todo determina los roles de los individuos, así cada uno tiene definida su obligación desde su nacimiento pues la generación anterior se encargó ya de establecer su porvenir institucional. El deseo de soberanía individual que supuestamente garantiza la institución promueve el surgimiento de la institución que en su lugar exige la alienación de los individuos, así hasta llegar a la *burocracia*, en donde el Estado es el representante por excelencia. En la realidad estos momentos no se dan de manera lineal al contrario están mezclados, pero con este modelo de análisis Sartre pretende comprender el orden social y con ello crear posibilidades para acciones transformadoras. Así Lapassade lo retoma para analizar la institución burocrática escolar y sustentar su propuesta de autogestión como vía para la liberación de los individuos (Lapassade, 1999: 249-288).

Esta teoría de la institución tiene como eje transversal la relación instituido-instituyente-institucionalización. No obstante, haciendo una revisión bibliográfica¹³ me percaté que teóricamente se le dedica poco espacio, se da por sentado que lo instituido es lo universalmente establecido y lo instituyente es la fuerza particular que transforma, así su dinámica es dialéctica y conlleva a un proceso de institucionalización; pero su referencia en

¹³ Ardoino, Jacques (1974), "Prefacio", en Lobrot, Michel, *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, Segunda edición, Buenos Aires, Editorial Humanitas, pp. 7-32. Ardoino, Jacques (1980), *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Narcea. Ardoino, Jacques y Lourau, René (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, Presses Universitaires de France PUF. Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades. Ardoino, Jacques, Boumard, Patrick y Sallabery, Jean-Claude (coordinateurs) (2008), *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris, L'Harmattan. Barriga, Silverio (1979), "El análisis institucional y la institución del poder", Comunicación leída en la *Tercera Semana de Psicología*, Universidad Autónoma de Barcelona, [en línea: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/viewFile/200610/268124>] [consultado el 6 de noviembre del 2014] Esteva, Aranzazú (2010), "El trabajo colegiado docente. Un estudio de caso realizado en una Escuela Normal", tesis para obtener el grado de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM. Evrard, Pierre (1977), "Las manos puras", en Lourau, René et al., *Análisis institucional y socioanálisis*, México, Nueva Imagen, pp. 45-87. Lapassade, Georges (1999), *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Tercera edición, Barcelona, Gedisa. Lapassade, Georges y Lourau, René (1987), *Claves de la sociología*, México, Hispánicas. Lapassade, Georges (1977), "El encuentro institucional", en Lourau, René et al., *Análisis institucional y socioanálisis*, México, Nueva Imagen, pp. 197-241. Lobrot, Michel (1974), *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, Segunda edición, Buenos Aires, Editorial Humanitas. Lourau, René (1977), "Análisis institucional y cuestión política", en Lourau, René et al., *Análisis institucional y socioanálisis*, México, Nueva Imagen, pp. 9-30. Lourau, René (1978), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu editores. Schvarstein, Leonardo (2006), *Psicologías social de las organizaciones. Nuevos aportes*, Segunda edición, Buenos Aires, Paidós.

el discurso es sobre todo implícita. Acerca de la relación Ardoino, Boumard y Sallabery escriben:

La teoría de la institución de la cual el “nudo” es la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, se articula, en ciertos momentos a los corpus teóricos fundados sobre la interacción [...] La originalidad de la mirada institucional consiste, sin negar las interacciones entre elementos del sistema (entre sujetos o entre grupos), en poner el acento sobre la interacción entre lo ya instituido y la capacidad instituyente. Un enfoque así puede ser calificado de transversal [...] (Ardoino, Boumard, Sallabery, 2008:12)¹⁴.

Los *analistas* mencionan que es común relacionar la institución sólo con lo instituido; con los significados, los valores, la cultura, las concepciones que se manifiestan y traducen a través de la organización en normas, programas y prácticas. Pero, la aprehensión y la apropiación por parte de los sujetos o actores expresadas en negaciones, resistencias o adaptaciones, es decir las acciones instituyentes también son la institución:

Asimilada a la sola instancia de lo *instituido*, se priva a la institución del dinamismo que le confiere la instancia complementaria y opuesta de lo *instituyente*. En cuanto al resultado de esta lucha entre lo instituyente y lo instituido, a saber, formas sociales *institucionalizadas*, diferenciadas, organizadas, se les identifica a la racionalidad y a la funcionalidad, es decir, de nuevo a lo *instituido*. Se olvida la *unidad negativa* de las formas sociales en beneficio de un positivismo ciego (Lapassade, Lourau, 1987: 195).

Dicho dinamismo forma parte de un proceso dialéctico compuesto por tres momentos. En primer lugar está la universalidad con la cual se hace referencia a lo que históricamente se considera como lo verdadero y como tal debe ser aceptado de manera universal, es la herencia, lo que ya está, lo que determina al ser, esto es lo instituido y que en apariencia no

¹⁴ La théorie de l' institution, dont le "noyau" est la dialectique de l'institué et de l'instituant, s'articule, à certains moments, à des corpus théoriques fondés sur l'interaction. [...] L'originalité de l'outillage institutionnel consiste, sans nier les interactions entre éléments du système (entre sujets ou entre groupes), à mettre l'accent sur l'interaction entre déjà institué et capacité instituant. Un tel éclairage peut être qualifié de transversal [...]

puede ser transgredido, ni transformado, sino aceptado. Pero, ante esta situación aparece el momento de la particularidad donde lo universal cobra un significado particular de tal manera que el sistema anterior es negado y modificado, es el acto de instituir que ha sido nombrado como lo instituyente, el cual en un principio es estigmatizado por quienes desean conservar lo establecido, así hay una negación de la negación que conlleva al surgimiento del siguiente momento. La singularidad es el proceso de institucionalización donde lo instituyente va cobrando un sentido de instituido, la fuerza que niega se asume poco a poco como verdadera, se convierte en norma, en principio y en prácticas, es así una negación positiva.

Esta relación *instituido-instituyente* fue el eje central del estudio que hice sobre los colegios de profesores. Inicié el análisis con la comparación entre lo establecido y lo que observaba durante el trabajo de campo en las dos escuelas normales seleccionadas; a lo largo del doctorado percibí que, la naturaleza dialéctica de la institución que los *analistas* traducen en esta relación, evidencia un sistema donde las contradicciones pueden llegar a ser complementarias. Así observé que en algunos casos lo instituido puede ser la contradicción de la institución y que lo instituyente evidencia dicha contradicción, en otros lo instituyente refuerza lo instituido. La institución está en constante transformación pero el proceso no es lineal, ni siempre es visible sino que se lleva a cabo en planos del inconsciente. Tampoco la reproducción y la resistencia necesariamente se oponen, entonces el cambio no se manifiesta en todas las ocasiones a través de una crisis, muchas veces sucede de manera sutil, por ello para conocer la institución hay que recurrir al análisis.

Desde esta óptica he podido interpretar que en los colegios de profesores lo personal, las dinámicas grupales y la organización escolar interactúan de tal forma que se contradicen, se incluyen y se complementan, entonces lo universal se particulariza, y lo particular se universaliza, pero a partir de un movimiento recursivo. He podido observar cómo los objetivos del trabajo colegiado establecidos normativamente y a nivel nacional, se transforman en los contextos locales y en las cotidianidades, pero a pesar de la diversidad de prácticas colegiadas existe la tendencia a que los colegios sean espacios enfocados a la organización de los profesores, y el trabajo académico sea relegado, en algunos casos incluso está ausente. Esta interpretación la construí fundamentalmente durante mi estancia en las dos escuelas normales, por ello le dedico un apartado a ese proceso de procesos.

1.3 El método como un proceso en construcción¹⁵

A fin de abordar el fenómeno de los colegios de profesores en las escuelas normales desde el enfoque del pensamiento complejo, fui construyendo un método de acercamiento que respetara la complejidad del objeto de estudio. Sí, construyendo, porque al igual que Morin considero que el método no se puede definir y establecer en el inicio:

En el origen, la palabra método significaba el caminar. Aquí hay que aceptar caminar sin camino, hacer el camino al caminar. Lo que decía Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*. El método no puede formarse más que durante la búsqueda; no puede despejarse y formularse más que después, en el momento en que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida, esta vez dotado de método. Nietzsche lo sabía: ‘los métodos vienen al final’ (*El anticristo*). La vuelta al comienzo no es un círculo vicioso si el viaje, como indica hoy la palabra *trip*, significa *experiencia* de donde se vuelve cambiado. Entonces, quizá, habremos podido aprender a aprender a aprender aprendiendo. Entonces, el círculo se habrá podido transformarse en una espiral donde el regreso al comienzo es precisamente lo que aleja del comienzo (Morin, 1997: 36).

Ahora miro hacia atrás y puedo reconstruir el camino recorrido. En un comienzo creía que para comprender el fenómeno del trabajo colegiado entre profesores debía estar adentro de las escuelas y presenciar lo que sucedía en las sesiones grupales, por ello seleccioné a las dos escuelas normales donde realicé la investigación en dos grandes etapas. La primera duró un año y dos meses -entre enero del 2011 y marzo del 2012-, la segunda comprendió un periodo semestral -de agosto del 2014 a enero del 2015. Esta selección la hice por una razón geográfica y por las características de las escuelas; la Escuela 1 es privada y la Escuela 2 es pública, ambas cuentan con prestigio local e incluso la pública tiene reconocimiento nacional. En este apartado describo el proceso de procesos que lejos de ser lineal fue caótico porque las decisiones las fui tomando sobre la marcha, incluso en varias ocasiones me perdí, pero gracias a la confusión al momento de elaborar el análisis final logré interpretar el fenómeno de los colegios de profesores más allá de lo que sucede en sus dinámicas. La lógica de exposición que utilicé es sin embargo lineal, pues la descripción de

¹⁵ Al final del texto está la relación general del trabajo de campo.

lo que pensé y lo que hice paso a paso no sólo es caótica, sobre todo confunde al lector. Entonces, inicio compartiendo el primer acercamiento que llevé a cabo desde un enfoque etnográfico, después expongo la aventura que implicó realizar una intervención en la Escuela 1, y finalmente retomo mi práctica como profesora en las dos escuelas.

1.3.1 Desde la etnografía

Elegí la etnografía como método para realizar un primer acercamiento con el fenómeno de los colegios de profesores, porque tenía la experiencia en ese campo a través del estudio de caso que hice durante la maestría (Esteva, 2010). Sobre todo porque considero que los fenómenos educativos son complejos y para comprenderlos hay que respetar su naturaleza, el enfoque etnográfico permite hacerlo pues implica que el investigador esté adentro de la escuela –en la etnografía educativa-, de esa manera la interpretación la construye a partir de los significados y los sentidos de los sujetos –profesores, estudiantes, directivos, padres de familia. Además la relación investigador-investigado se pretende más horizontal a través del reconocimiento de la subjetividad del primero, con lo cual se intenta construir un conocimiento basado en la conciencia de la relatividad y la complejidad.

Mi formación en etnografía ha sido tanto teórica como práctica. De los distintos autores consultados, hay cuatro que marcaron mi camino, se trata de María Bertely, Elsie Rockwell, Peter Woods y Clifford Geertz¹⁶. Hija de la antropología, la etnografía surge a finales del siglo XIX y principios del XX¹⁷, pero a lo largo del tiempo se ha transformando, se ha abierto a otras disciplinas como la historia, la sociología y la psicología, y se ha introducido en otros campos de investigación como el educativo. Ha sido objeto de discusiones y polémicas sobre su naturaleza, es decir se cuestiona si es o no un método, si es o no una técnica, si es o no una perspectiva, y si es un método qué tipo de método es. Asimismo se debaten sus bases teórico-epistemológicas, su proceso o procedimiento

¹⁶ Ver bibliografía.

¹⁷ Malinowski es considerado su fundador por el estudio que realizó en Nueva Guinea, publicado bajo el título de *Los argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre indígenas de los archipiélagos de Nueva Guinea melanésica*.

empírico y la formación de los etnógrafos (Rockwell, 2008)¹⁸. Respecto a estas discusiones retomo la aclaración hecha por la etnógrafa educativa Elsie Rockwell:

Delimito así el uso del término etnografía a ciertas investigaciones, que si bien pueden admitir una diversidad de recursos técnicos y analíticos, no pueden prescindir de ciertas condiciones básicas: parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y la interacción con quienes la habitan (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello); producen como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros, si se quiere) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Agregaría como posición propia, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad (Rockwell, 2008: 13-14).

Por otro lado, el inglés Peter Woods y también etnógrafo educativo menciona:

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 en el arte de escuchar y observar (Woods, 1998 :23).

Considero que la etnografía sí es un método pero, como cualquier método de enfoque cualitativo, es abierto, flexible y está en permanente construcción. Ante las distintas posturas creo que es posible e incluso necesario hablar de *etnografías* o de distintas formas de hacer etnografía. Para que pueda ser un método flexible y abierto se requiere, aunque parezca contradictorio, de la aplicación de ciertos principios epistemológicos, teóricos y de un ejercicio de autoreflexión constante por parte del investigador (Bertely, 2004). Entre los

¹⁸ Sobre este aspecto no ahondaré en esta ocasión porque implicaría desviarme un poco de lo que fue mi propio quehacer etnográfico, únicamente rescato dos citas que me parecen importantes para ejemplificar el tema.

principios, para mí el más importante es el de la llamada *triangulación* (Woods, 1998a) que hace referencia a la relación dialógica que el investigador establece de manera cíclica entre la teoría, los datos obtenidos en el trabajo de campo y el *yo etnógrafo* (Woods, 1998a: 11-28). De ella depende la construcción de lo que Geertz (1996) nombra *descripción densa*, que defino como la finalidad o el objetivo de la etnografía, es decir, una descripción de las prácticas, de los sentidos, de los significados observados y experimentados que conlleve a la interpretación teórica. Otro principio es, a mi parecer, que el enfoque epistemológico considere *la naturaleza del objeto de estudio*, y a partir de ella recurra a los conceptos teóricos o a las teorías que permitan su interpretación. En este sentido, el trabajo de campo es para mí una piedra angular, por lo tanto creo importante tomar en cuenta que el tiempo de realización sea más o menos largo, asimismo durante su desarrollo *la práctica reflexiva* es, como ya lo he mencionado, clave y para ello se hace uso de la escritura; las observaciones y las entrevistas o conversaciones deben anotarse sea en el momento o sea horas después, pero desde mi perspectiva es fundamental tener en cuenta que el etnógrafo es un escritor. Todo este aparente rigor me parece necesario para lograr hacer ciencia con conciencia y otorgarle un grado de validez a un tipo de investigación que tiene como características aceptar la subjetividad y enfocarse a lo micro local.

Este discurso que fui creando a partir de la lectura de otros autores e investigadores, lo enriquecí con mi experiencia en el campo. Oficialmente mi labor de investigación dentro de las dos escuelas normales seleccionadas duró un año y dos meses, de enero del 2011 a marzo del 2012. El primer semestre me dediqué a observar las reuniones de colegios y el contexto escolar, sobre todo me asumí como investigadora-etnógrafa. En la Escuela 1 asistí a los colegios o academias de 2º y de 4º semestre, en la Escuela 2 presencié los colegios o academias de 4º semestre y de la asignatura *Iniciación al trabajo escolar* que se imparte en el 2º semestre, de esta manera registré en total veinte y seis sesiones. En esta ocasión, como ya tenía la experiencia previa tanto en el tema como en el aspecto metodológico, definí desde el inicio lo que buscaba; las observaciones de las reuniones las hice con los objetivos de continuar contrastando lo *instituido* con lo *instituyente*, de establecer universalidades y particularidades acerca de los diferentes contextos escolares y grupos, y de conocer los significados de los profesores. Del desarrollo de las sesiones me interesaba observar específicamente cuatro aspectos; la relación entre colegios y organización escolar, las

dinámicas grupales, los temas que se abordan y los significados que los profesores le otorgan a dicha labor. En esta primera etapa esperaba que el conocimiento de la naturaleza de estos grupos de trabajo me permitiera idear un proyecto de intervención, a fin de mejorar los espacios colegiados, pero en el camino surgieron imprevistos que me llevaron por otros rumbos.

Para registrar las observaciones hice uso exclusivo del lápiz y del papel, la grabadora la utilicé sólo para las entrevistas. Creo que por el hecho de haber esbozado con anterioridad los ejes de observación, mis anotaciones de campo están focalizadas, lo cual representa una ventaja para el proceso de análisis e interpretación, pero también puede ser una desventaja pues seguramente me perdí de detalles importantes que no anoté por estar tan delimitada. Al final del período semestral, elaboré un texto con el primer balance de la investigación que presenté en cada uno de los colegios¹⁹, donde expuse de manera general lo que observé durante las reuniones y algunos puntos analíticos e interpretativos. A través de la presentación de las primeras interpretaciones, intenté establecer un diálogo con los profesores y acercarlos a lo que estaba realizando, así obtener más recursos para en un futuro poder intervenir. Mis relaciones se quedaron más en el plano profesional y académico, eso ha influenciado en el desarrollo y en las interpretaciones finales.

A través de estas primeras observaciones interpreté una contradicción en el fenómeno del trabajo colegiado. Aunque existe una norma a nivel nacional sobre la importancia de generar espacios para la labor colaborativa y académica entre profesores normalistas, con la finalidad de articular la educación que se brinda a los estudiantes, en la práctica el desarrollo de los colegios se lleva a cabo de diversas formas, ello responde a los contextos escolares, a las interacciones grupales y a las implicaciones individuales. Al mismo tiempo, a pesar de la diversidad observé que en la mayoría de los casos, los colegios son espacios de organización pero, irónicamente se hace muy poco trabajo académico. En esta primera interpretación ya percibía claramente tres contextos –o niveles- que determinaban el desarrollo de los colegios. El nivel de la organización escolar, esto en la práctica cotidiana se traducía a poco tiempo para lo colectivo –veinte horas por semestre-, una sobrecarga de trabajo individual de los profesores y un plan de estudios fragmentado. En el nivel de lo grupal, las dinámicas estaban enfocadas en la mayoría de los casos a asuntos

¹⁹ Ver *Relación del trabajo de campo*. Registro 26, registro 27, registro 28, registro 29, registro 30.

de organización e intercambio de información. Y en el nivel personal, el compromiso de cada profesor tiene que ver con historias de vida, formaciones, trayectorias profesionales, intereses, culturas. El objeto de estudio lo cambié por lo menos en tres ocasiones; inicié enfocándome a los significados de los profesores, luego me interesé por la implicación de los profesores y terminé considerando el fenómeno de la participación docente. Todo esto me llevó a cerrar esta primera etapa de investigación con la afirmación y el cuestionamiento siguientes:

en lo cotidiano, los profesores usan esos espacios para intercambiar información y experiencias sobre su quehacer, para organizarse, para abordar asuntos administrativos, incluso para desahogarse emocionalmente y, en el mejor de los casos, reflexionar sobre cuestiones académicas. Asimismo, en momentos coyunturales llegan a ser espacios clave para la organización, la discusión y la toma de decisiones, como son la implementación de una reforma educativa o una nueva situación política. Ciertamente, todo ello impacta de alguna manera en la formación y en la práctica de los profesores, por ende, en el desarrollo de las escuelas; sin embargo, considero que, por un lado, falta profundidad en las discusiones que se realizan, por otro, existen dificultades para concretizar las ideas y las intenciones en acciones que contribuyan a la transformación de los procesos educativos que se viven día a día en los centros escolares. Ante estos escenarios, mi cuestionamiento es: ¿por qué los colegios o las academias no logran ser espacios de reflexión y análisis profundo sobre la docencia, tampoco de acción y participación docente con impacto en lo educativo y en lo académico? (Esteva, 2013: 236-237).

Al mismo tiempo esta afirmación y este cuestionamiento me sirvieron para abrir un segundo momento en el proceso, así proyecté una intervención con un solo colegio de profesores en la Escuela 1 y durante un semestre.

1.3.2 La intervención

Cuando me presenté por primera vez en ambas escuelas, manifesté que el proceso de investigación lo realizaría en tres etapas; la primera sería de observación, la segunda de análisis e interpretación, y la tercera para la elaboración de una propuesta para mejorar el trabajo de los colegios que se pudiera llevar a cabo en dichos centros escolares. Detrás de

esta idea había dos razones, en primer lugar mi deseo de realizar la praxis freiriana –acción y reflexión-, y en segundo interesar a los directivos y a los profesores, es decir, darle un sentido práctico y real a mi estudio con la finalidad de romper con la tradición de que el investigador observa, entrevista y se va. Sin embargo, al final del primer semestre dos situaciones me llevaron a modificar el rumbo. Por un lado, sentía y pensaba que a través de las observaciones ya no podía obtener mayor conocimiento. Por otro lado, cuando expuse el texto interpretativo en las academias de la Escuela 1, los profesores expresaron de distintas maneras que no entendían cuál sería el producto final de mi investigación, interpreté esto como una necesidad de hacer algo además de observar. Pasar a la fase de análisis e interpretación final me parecía al mismo tiempo muy pronto, pues creía que todavía necesitaba más datos pero contruidos por otro medio, es decir, a través de una intervención, sobre todo quería crear relaciones más estrechas con los profesores que me permitieran establecer un diálogo intersubjetivo y así profundizar en el entendimiento del fenómeno y de la propuesta de mejora a plantear.

En el verano del 2011 construí el proyecto *La academia: espacio para la vinculación* que presenté primero en la Escuela 1, pues por ser un centro escolar pequeño me parecía que se prestaba para la experimentación, pero con la intención de poder realizarlo también en la Escuela 2. La propuesta de trabajo la basé en las condiciones organizativas y laborales de la propia escuela, con la finalidad de crear una posibilidad de cambio, transformación y mejora dentro de lo ya establecido.

Tomando en cuenta que en el discurso oficial se considera que los colegios son espacios para articular objetivos, contenidos y prácticas de los profesores, y retomando el término de *vinculación entre asignaturas* que en la Escuela 1 se utilizaba para nombrar una de las prácticas que, según las normas, debía hacerse en el colegio, construí dos objetivos. El primero era generar reflexión sobre la vinculación de los contenidos de las asignaturas con el fin de lograr, a lo largo del semestre, impactar en el desarrollo de una educación más integral en el aula, que se viera reflejada en la elaboración de un solo trabajo final por parte de los estudiantes. Y el segundo motivar la reflexión y el análisis de lo que implica, significa y representa el trabajo grupal entre los maestros que integraban el colegio, a partir de dicho proceso de vinculación.

Para poder llevarlos a cabo elaboré un plan que pretendía insertarse en el trabajo colegiado que la coordinación escolar establecía. Así, sería parte de la línea *Trayecto formativo*; de las veinte horas semestrales dedicadas al colegio, se destinarían diez; de las dos horas por sesión, una sería para cuestiones de organización e información, y la segunda para el proyecto; mi rol se enfocaría a generar la discusión y la reflexión a partir de preguntas, problemáticas o temáticas anunciadas al inicio de cada sesión, procurar que las participaciones de los profesores se centraran en el punto que se abordaba y, sistematizar la dinámica y las reflexiones que se desarrollaran; las discusiones o reflexiones se construirían a partir de los conocimientos, las experiencias y las inquietudes de los propios profesores, es decir no se harían lecturas; este plan estaba abierto a modificaciones; finalmente incluí un posible cronograma.

La fundamentación epistemológica, teórica y metodológica de la intervención la construí partiendo de lo que consideraba una perspectiva crítica:

crítica en el sentido de concebir la complejidad de las realidades, de creer que la construcción del conocimiento es un proceso de comunicación entre sujetos, sobre todo, de ir más allá de las descripción intentado crear una *praxis* (Esteva, 2013: 239).

Entonces retomaba aspectos de la obra de Paulo Freire, de los principios de la *investigación participativa* latinoamericana (De Schutter, 1996; Vejarano, 1989), y de la corriente francesa del *análisis institucional*. Esta elección tenía que ver con mi propia historia de vida y aceptaba que:

Hacerlo ha sido un reto, pues éstos son enfoques y teorías concebidas y desarrolladas en otros contextos culturales e históricos (en los años sesenta, setenta y ochenta), cuando el marxismo tenía un lugar central en la construcción del conocimiento social. En el caso de Freire y de la investigación participativa, sus propuestas se llevaron a cabo sobre todo en los campos de la educación de adultos y la educación popular (Schutter, 1996; Vejarano, 1989). Por su parte, el análisis institucional, si bien pertenece a espacios como las universidades y con algunas modificaciones o adaptaciones se continúa experimentando, corresponde más a las realidades francesas (Boumard, 2011). No obstante, considero que varios de sus postulados son vigentes y

pertinentes, pues creo que lo importante no es innovar, sino seguir intentando. En especial, me parece necesario persistir en la búsqueda de caminos que permitan a los profesores y a los estudiantes ser sujetos activos en los procesos de aprendizaje y enseñanza no simples reproductores de un sistema construido en ámbitos ajenos a los contextos escolares (Esteva, 2013: 240).

En ese momento, el pensamiento y la obra de Freire me significaban un modelo a seguir, especialmente coincidía con su método de investigación temática como medio para llevar a cabo su propuesta de educación liberadora. Un camino que busca establecer un diálogo horizontal entre el investigador y los sujetos, de esa manera intenta conocer las realidades de los mismo sujetos a fin de problematizar, tomar conciencia y, por ende, transformar:

En la realidad en la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación con la práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el *universo temático* del pueblo o el conjunto de sus temas generadores [...] Ésta es la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de su percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores (Freire, 2006b:118).

Para mí era muy importante una actitud de respecto al *otro* que me permitiera actuar *con ese otro*, es decir, llevar a cabo la praxis con los profesores como una posibilidad para la transformación:

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros (Freire, 2006b:135).

En este sentido, los principios de la investigación participativa me proporcionaban elementos para seguir andando, pues uno de sus principales postulados era involucrar activamente a los sujetos en los procesos de investigación e incluso en la toma de decisiones (De Schutter, 1998; Vejarano, 1989). Esta tendencia representaba para mí un eslabón de una cadena dentro del campo de las ciencias sociales que pretendía romper con la concepción positivista de la relación investigador-objeto. Sin embargo, a lo largo del tiempo ha perdido terreno, pues crear un diálogo entre sujetos implica transformar tradiciones, estructuras de pensamiento, historias personales, contextos socioculturales, políticas, es decir, crisis que muchas veces los hombres no somos capaces de superar, al final resulta un trabajo complejo y largo para el cual no siempre se generan las condiciones necesarias. Aún así, en aquel entonces consideraba que sus principios podían ser adaptados a las situaciones contemporáneas para continuar experimentando por ese camino.

Finalmente, como señalé, parte de las ideas que fundamentaron mi intervención las construí a partir de las teorías y las experiencias grupales del *análisis institucional* (Lapassade, 1999). En particular la obra de Lobrot sobre la animación no-directiva de grupos me permitió tomar conciencia de papel que debe desempeñar un animador (Lobrot, 1974b). Desde aquel momento, no coincidía con su enfoque terapeuta, pues mi interés eran grupos de formación o de trabajo, pero rescaté dos aspectos importantes. En primer lugar, la animación como una experiencia de comunicación que permite a los integrantes realizar al mismo tiempo una concentración sobre sí mismos y un concentración sobre el otro, así desarrollar y expresar pulsiones positivas. En segundo, el papel no-directivo del animador quien debe centrarse en los deseos e inquietudes de los participantes. Esto último lo basa en la creencia de que no existe otro medio de hacer evolucionar a alguien y hacerle descubrir nuevas actitudes y nuevas posibilidades si no se parte de las tendencias y la aspiraciones que él tiene, aunque sean limitadas, por ello la animación no crea la vida, pero se contenta con permitirla (Lobrot, 1974b: 104 y 107).

Fundamentado el proyecto y elaborado el plan, el 24 de agosto del 2011 presenté la propuesta en la Academia de 5º semestre de la Licenciatura de Educación Primaria, los profesores la aceptaron y la coordinadora dijo que apoyaría. En la práctica el plan de trabajo no se llevó a cabo como se planteo al inicio. Sí se realizaron las diez sesiones e incluso hubo una onceava, pero ni las fechas ni los tiempos acordados se cumplieron; en

varias ocasiones se cambiaron los días y no en todas las reuniones se dedicó la hora al proyecto, en algunas solamente veinte minutos y en otras se abarcaron prácticamente las dos horas. El cronograma de los temas y las actividades tampoco se cumplió, así el proceso de construcción fue irregular, es decir en ocasiones las discusiones no se concretaban y en otras en unos minutos se tomaban decisiones significativas. Considero que el aspecto más constante fue la disposición y el compromiso de los profesores, pues a pesar de que vincular propósitos y contenidos de programas de estudio implica un trabajo académico profundo, libertad de acción y tiempo que las condiciones organizativas, laborales y académicas no lo permiten, y a pesar de que el cómo del proyecto tampoco les fue claro; ellos lo intentaron.

En las discusiones sobre los términos de vinculación, transversalidad y correlación se observó y se aceptó que no había claridad al respecto, tampoco experiencias sobre cómo hacerlo. No obstante, por un lado, la profesora de la asignatura de *Observación y práctica docente* tuvo la iniciativa, pues esto no formaba parte del proyecto, de invitar a los alumnos que quisieran a elaborar sus planeaciones de manera vinculada y, como ella misma lo expresó, era todo un reto pues no había precedentes, ni modelo, ni enfoque, ni guía, aún así cuatro de ellos lo hicieron. Por otro lado, como parte del proyecto, se decidió pedir a los estudiantes que al final del semestre hicieran un análisis de sus jornadas de prácticas escolares que vinculara contenidos y propósitos de las distintas asignaturas que cursaron. Para ello se construyó en academia la estructura del mismo, especificándose los elementos generales que se esperaban.

También se solicitó la elaboración de videos colectivos donde se presentaran los análisis de vinculación. La evaluación grupal de estos trabajos fue un punto de discusión, tanto por la cuestión de las rúbricas como por la manera de repartirse a los estudiantes, al final se acordó que cada profesor evaluara a sus tutorados. Sin haberse planeado al comienzo, se dedicó una sesión a la presentación de los videos, lo cual me pareció interesante porque nos reunimos los profesores, la coordinadora, los estudiantes y yo, entonces me percaté que en el proceso de la intervención no había considerado la participación de los estudiantes. Asimismo, como parte del cierre de semestre se llevaron a cabo mesas de discusión, en una de ellas el tema fue *La vinculación de asignaturas como estrategia de trabajo*. Logramos tener una última sesión sólo para analizar el proceso, en la

cual entregué a cada uno de los profesores un documento de noventa y nueve páginas donde presenté el desarrollo del proyecto; desde la primera versión que les propuse, las transcripciones e interpretaciones de las reuniones, hasta un artículo que hice y fue publicado donde compartí parte de la experiencia. Finalmente entrevisté a cada uno de los ocho integrantes del colegio con el objetivo de ahondar en el significado que para ellos tuvo la intervención, pero también con la finalidad de conocer el sentido que le dan al trabajo colegiado. En aquel momento tuve una impresión positiva de lo vivido y de lo hecho que expresé así:

Más allá de la forma en que se llevó a cabo el proceso, de la profundidad de las discusiones, de la naturaleza del trabajo proyectado para los estudiantes, de la calidad de los trabajos entregados y del o los impactos reales de la experiencia a nivel individual, grupal y escolar, me parece un gran avance que se haya logrado concretar una idea (Esteva, 2013: 249).

Al concluir con la intervención, mi intención era darle una continuidad, pues a partir de lo aprendido en esta experiencia pretendía mejorar el proyecto y realizarlo en el siguiente semestre que comenzaba en febrero del 2012. En la coordinación presenté un informe de lo que se había hecho y expuse mi interés por seguir el proceso, la respuesta fue afirmativa. Pero la dinámica de las academias fue transformada, todas las academias se reunían el mismo día y las sesiones eran dirigidas por los integrantes de la coordinación, se daba un tiempo para que por colegios abordaran cuestiones de organización y de información, la mayor parte del programa se centraba en las exposiciones de los animadores. Asistí a la primera, pero me di cuenta que los objetivos de mi proyecto no podían realizarse dentro de las nuevas condiciones, por lo que decidí dar las gracias por su apertura, amabilidad y disposición y, di por terminado el trabajo de campo en la Escuela 1.

En paralelo asistí a la Escuela 2 pero, por tener tres grupos de alumnos por grado, los colegios de semestre reúnen alrededor de veinte y cuatro profesores –aunque no todos asisten- y sólo una vez por mes, lo que hace que su desarrollo tenga características que no concordaban con los objetivos de la intervención que planteaba en esa época, por ello decidí continuar mi proceso de acercamiento de otra manera. Siguiendo con mi interés por crear un diálogo con los sujetos, elegí tres profesoras que en el semestre anterior habían

impartido la asignatura de *Observación y práctica docente II* y coordinaban la academia de 4°. Las tres se formaron en esa escuela y tienen muchos años de impartir clases en la misma, incluso han tenido puestos en la dirección. Además a mi parecer están implicadas con su práctica docente y con la escuela. Entonces creí que con sus experiencias y sus saberes podríamos construir un análisis de lo que sucede en los colegios de profesores, que nos permitiera hacer una propuesta para mejorar esos espacios. Consideraba que podríamos realizar un diálogo intersubjetivo y que, en algún momento, podríamos intentar hacer una coautoría del texto final. En esta ocasión no tenía un plan específico, pero les presenté mis objetivos y aceptaron. Pensé que a partir de una entrevista grupal sobre sus experiencias de trabajo colegiado podríamos dar comienzo. Así les entregué la transcripción de la misma, esperando una retroalimentación que arrojara nuevos elementos para el análisis. Pensaba en un ir y venir de ideas, intereses, concepciones, vivencias, sentimientos, creencias. No obstante, en la práctica no se llevó a cabo mi ideal. Las profesoras estuvieron dispuestas, así tuve la oportunidad de entrevistarlas varias veces en grupo e individualmente, pero no supe cómo generar un diálogo más horizontal y sobre todo, no supe cómo involucrarlas en la construcción del conocimiento. Entonces los encuentros seguían siendo entre un estudiante de doctorado de la UNAM y tres profesoras de la Escuela 2.

Por otro lado, el primero de febrero del 2012, en la reunión de academia de toda la Licenciatura en Educación Primaria con que se inicia tradicionalmente el semestre, expuse los avances de mi investigación. Los profesores se mostraron interesados y expresaron su apoyo. Les compartí que en la Escuela 1 había realizado una intervención y que me gustaría hacer algo parecido en una de los colegios de grado de su escuela, a lo que respondieron que sí. La coordinadora me dijo entonces que presentara la propuesta al inicio del siguiente mes cuando comenzaran las reuniones de academias. El 2 de marzo llevé por escrito algunas ideas sobre lo que quería hacer, la misma coordinadora me dijo que ella las presentaría en la reunión de uno de los semestres y que veríamos qué respondían. A los quince días volví y me dijo que me esperara al mes próximo. En ese momento acepté que las condiciones organizativas de la escuela no respondían a los objetivos de mi intervención y a la inversa, así que decidí dar por terminado el trabajo de campo en la Escuela 2.

Al culminar con esta etapa del proceso, la respuesta que di a la afirmación y a la interrogante que expuse, ¿por qué los colegios o las academias no logran ser espacios de

reflexión y análisis profundo sobre la docencia, tampoco de acción y participación docente con impacto en lo educativo y lo académico?, fue:

Aunque la escuela sea grande o pequeña, las academias sean por asignatura, grupo o grado, haya o no un control sobre su desarrollo, los coordinadores las motiven o no, los profesores estén comprometidos e interesados o no, hayan participado o no en otros colectivos, lo cierto es que ni la institución, ni los directivos, ni los profesores logran concretar y dar seguimiento a ideas, intenciones o proyectos colectivos. Por ahora, no sé cómo nombrar a esta especie de *cultura de la no concreción*, pero sí alcanzo a relacionar esta situación con la ausencia de lo que explica el concepto freiriano de la *praxis* (reflexión y acción) que, según mi percepción, se une al concepto del mismo autor de la *inexperiencia democrática*, una inexperiencia que no sólo caracteriza a la escuela, sino también a la sociedad de la que somos parte (Esteva, 2013: 258-259).

Después del proceso reafirmé que lo que llamaba contexto institucional y que ahora nombro organización escolar, tenía un peso determinante en el desarrollo del trabajo colegiado –dinámica grupal-, pues en ambos casos fueron las condiciones organizativas y laborales las que pusieron pautas a mi proyecto, no tanto la implicación de los profesores. Asimismo mi concepción de que en los colegios se hace poco trabajo académico permaneció. El objeto de estudio lo trasladé de los colegios como espacios de participación a las experiencias de trabajo colegiado de los docentes. Ante esta situación tenía dos sentimientos, uno de empantanamiento pues sentía que no estaba avanzando, que no iba a ningún lado, que no lograba profundizar, y otro de frustración porque no pude generar ni un diálogo intersubjetivo, ni una praxis.

Han pasado más de tres años desde que decidí terminar con el trabajo de campo, la distancia me permite ver con otros ojos, en especial percibo que desde el inicio la misma naturaleza del proyecto de intervención anunciaba su muerte. Hoy interpreto lo sucedido a partir de una visión autocrítica, y reconozco que tuve que cometer errores para poder crecer. En principio observo dos grandes contradicciones. Primera, aunque en el discurso hablaba de la importancia de elegir y de construir el método partiendo del reconocimiento de la naturaleza de los fenómenos que se estudian, a lo largo de mi trabajo de campo constantemente buscaba imponer mi ideal de método, incluso antes de conocer el contexto,

las prácticas y los sujetos yo ya había elegido la etnografía como método –no como actitud– y la intervención como vía para llevar a cabo la praxis freiriana basada en un diálogo intersubjetivo. Todo ello desde la teoría y en especial desde mis ideales. Esto me lleva a la segunda contradicción, igualmente en mi discurso hablaba de la importancia de generar una relación horizontal de sujeto-sujeto que me permitiera hacer una investigación con el otro a fin de transformar las realidades, pero en este afán creo que estaba también imponiendo un ideal, en palabras de un compañero de seminario, intentaba *colonizar a ese otro*²⁰. Detrás de estas contradicciones estaban mi deseo y mi obsesión por hacer de la investigación educativa un medio para la transformación educativa, es decir, sacarla de la academia y realizarla en los espacios escolares reales a través de relaciones estrechas con los profesores.

En cuanto al uso de conceptos o términos, llaman particularmente mi atención el de *vinculación* y el de *contexto institucional*. El primero como bien lo especificué desde el inicio, lo obtuve del propio vocabulario de la Escuela 1 en un intento por adaptar mi proyecto a lo local, y creí que a lo largo del proceso obtendría una definición, pero no fue así, en realidad ahora creo que lo que yo quería decir con vinculación era articulación. Actualmente al segundo lo veo como un error, pues en realidad estaba haciendo referencia al nivel organizacional, la institución es lo que no se ve, lo que está detrás de, lo oculto.

Respecto a la cuestión de la intersubjetividad, entiendo que lo que buscaba era trabajar en conjunto con los profesores y romper con la relación tradicional de investigador-sujeto, sin embargo más allá del concepto que, puede sonar interesante e incluso vanguardista, yo misma no generé esa nueva relación porque simplemente no supe cómo y hasta el día de hoy no sé cómo debería o tendría que ser. En la última sesión de la Escuela 1 dedicada a analizar el proceso, los profesores expresaron que el objetivo de elaborar un trabajo de vinculación les parecía interesante, pertinente y necesario, pero que por un lado ellos mismos no saben cómo debería hacerse y por otro esperaban que yo los hubiera guiado, además manifestaron que las exigencias de la propia coordinación no les permitían

²⁰ En mayo del 2011 presenté en el Seminario de Investigación Intercultural (Instituto de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana) que dirige Gunther Dietz, el texto que se publicó sobre la intervención que realicé en la Escuela 2. Entre los comentarios que me hicieron, un compañero mencionó que mi proyecto era colonizador, en ese momento no entendí muy bien por qué lo decía, sólo tuve una sensación de confusión y frustración porque justamente estaba logrando lo opuesto a lo que era mi objetivo inicial, que era construir con el otro. Ahora que releo dicho texto y que analizo mi proceso, entiendo perfectamente la crítica que se me hizo y concuerdo con ella.

tener el tiempo requerido para una labor de esa naturaleza. En el caso de las profesoras de la Escuela 2, como mencioné, se mostraron dispuestas a colaborar conmigo pero yo no supe insistir cómo generar una coautoría a partir de todas las condiciones, sobre todo por la carga de trabajo que ellas tienen y por mi inexperiencia. Intentaba ser respetuosa del otro y por ello no proponía más o no aclaraba acciones, sin embargo en el fondo estaba imponiendo un ideal mío.

En el intento de realizar la praxis también había una contradicción, pues la concepción de Freire es crítica en un sentido de transformación radical y contestataria, pero en mi caso yo buscaba a partir de lo ya establecido hacerla, lo cual parece ser que no es posible, pues necesariamente el cambio implica una ruptura y por lo tanto una crisis. A fin de lograr insertarme en los contextos escolares y ser aceptada, adapté de tal manera mis objetivos y mis acciones que, al final no sólo no estaba haciendo una praxis, en realidad estaba haciendo lo que ya se hace, es decir, un proyecto con una duración específica –un semestre- y sin repercusiones a largo plazo. Curiosamente tal fue mi deseo de hacer y de estar ahí que, tiempo después en ambas escuelas fui profesora. Este cambio de rol me permitió comprender el fenómeno de los colegios desde otra perspectiva, así como entender los errores que cometí durante el trabajo de campo. Entonces hice un nuevo análisis y nuevas interpretaciones, que ahora intento exponer en la presente tesis.

1.3.3 De observadora a profesora

A diferencia de las dos experiencias pasadas, en esta ocasión no elaboré un registro, pero constantemente reflexionaba sobre mi tema de investigación y establecía en mi pensamiento relaciones entre lo que había observado, analizado e interpretado y lo que entonces estaba viviendo. Sin elaborar un diario o escribir notas, es decir, faltando al principio etnográfico del investigador como escritor, considero que de todo el proceso de procesos fue el período de mayor claridad y maduración, no concibo esta tesis sin la aventura de ser profesora en las mismas escuelas donde originalmente me desarrollé como observadora. Este es pues el primer ejercicio de análisis que realicé sobre mi papel como docente en escuelas normales.

Dos años después de haber concluido el trabajo de campo en la Escuela 1, en mayo del 2013 me volví a presentar con la intención de enseñarles el artículo que se publicó bajo

el título de *El trabajo grupal entre profesores normalistas: una experiencia de vinculación* (Esteva, 2013), donde hago un primer análisis del proyecto de intervención que realicé con ellos, sobre todo con la finalidad de devolverles algo y reabrir el diálogo, pues me interesaban sus opiniones acerca de lo escrito y quería rescatarlas como parte de la tesis. Al hacerlo me percaté de los cambios ocurridos; ya no estaba la misma coordinadora de ambas licenciaturas, el coordinador de la licenciatura en Educación Primaria era MoP, uno de los profesores que estuvo en aquella Academia de 5º, de los ocho profesores solamente cuatro seguían en la escuela –MaB, MaR, MoP y MoR-, las academias de nuevo se reunían por semestre, la modalidad de juntar a todas sólo duró aquel semestre, ahora una vez al mes se realiza un seminario con la finalidad de ser un espacio para el trabajo académico de todos los profesores, y se está impulsando y consolidando el área de investigación educativa. Conversando con MoP, me compartió que durante los dos años pasados se hicieron ejercicios de vinculación como cierre de semestre, esto es que los estudiantes realizaron un solo trabajo final para todas las asignaturas, según él se retomaron ideas de lo que se intentó hacer en la Academia de 5º del 2011.

Por otro lado, la coordinadora general se mostró muy interesada en leer, analizar y discutir el artículo, me presentó al equipo de investigación –tres profesores de la misma escuela- y quedamos en que en el siguiente seminario haríamos un análisis colectivo de mi texto, para lo cual se les envió vía electrónica a todos los profesores con la consigna de que lo leyeran antes del mismo y pudieran aportar elementos de análisis y de crítica. Sin embargo, todo quedó en intención. La coordinadora pospuso dicha sesión pero no acordamos nueva fecha, después yo no insistí y decidí que para terminar este estudio no requería del análisis colectivo. Al mismo tiempo, a MoP le propuse reunir a los cuatro profesores que aún continúan en la escuela para que, a partir de una lectura del artículo, me hicieran comentarios y críticas. Nos reunimos MoP, MaB y MaR, pero las dos profesoras no lo leyeron, aún así me hicieron un par de comentarios. MoP me dijo que le parecía exagerada la interrogante-afirmación de que en los espacios de academia no se reflexiona sobre el quehacer docente, a lo cual MaR agregó que sí se hace reflexión pero en distintos niveles. Yo coincidí con ellos. Quedé en que los citaría para entrevistarlos de nuevo, pero no lo hice. El ritmo y las exigencias de mi vida –laboral y personal- no me permitieron

retomar el análisis del trabajo de campo. Decidí que con lo que había hecho era suficiente para elaborar la interpretación final.

En esa visita pregunté si no necesitaban profesores para el siguiente semestre, pues estaba por terminar mi beca y buscaba un trabajo. MoP me dijo que justo necesitaban un profesor para dar la asignatura de *Herramientas para la investigación educativa* del 5º semestre de la licenciatura en Educación Primaria, que forma parte del nuevo Plan 2012, por lo cual sería la primera vez que se impartiría. Envié mi curriculum e inicié un proceso de selección que pasé. Entre agosto del 2014 y enero del 2015 estuve frente a grupo, lo cual implicó también planeaciones y participación en los colegios de profesores, aunque irónicamente por varias razones no asistí a las sesiones mensuales del seminario. Enseñar cuestiones de método me obligó a aprender sobre cuestiones de método, particularmente me ayudó a reflexionar sobre mi propio andar dentro del campo de la investigación educativa. Asumir el rol de *ese otro* fue bastante enriquecedor porque viví por primera vez lo que durante mucho tiempo había escuchado en los espacios colegiados; los comentarios, las opiniones, las quejas, las dudas, las preocupaciones, los enojos, las críticas que registré en mis notas de campo cobraron un nuevo sentido, ahora también eran mías.

A lo largo de la experiencia reafirmé mi idea de que en los colegios se hace poco trabajo académico, en su lugar se discuten cuestiones de organización y se intercambia información sobre los estudiantes y asuntos escolares. En alguna sesión expuse que es importante que los profesores reflexionemos sobre nuestras prácticas y que procuremos establecer una articulación entre las asignaturas para que los estudiantes reciban una educación más integral, entonces una profesora me dijo que podríamos dejar que los mismos estudiantes hicieran dicha articulación, no tuve palabras para debatir o no quise tenerlas, sólo supe en ese momento que lo mejor era no insistir y dejarme llevar por el flujo de la cultura escolar. Al mismo tiempo reafirmé que la propia organización escolar no permite que haya un trabajo académico articulado; pocas horas dedicadas a lo colectivo, salarios muy bajos para las exigencias de la práctica docente –planeaciones, enseñanza en el aula, evaluación, coordinación con los colegas, otras acciones-, un plan de estudio dividido en asignaturas. Por ejemplo, no asistí a los seminarios porque cada vez que iba a la escuela la mitad de mi salario lo gastaba en transporte, entonces decidí que si no era

realmente necesario como las clases y los colegios, no podía participar en otros eventos o prácticas; mi energía la destiné sobre todo a los estudiantes que eran mi prioridad.

En el caso de la Escuela 2 regresé en abril-mayo del 2012, un año después de haber concluido el trabajo de campo. En aquella época estaba en plena crisis profesional, estaba peleada con la academia y me parecía inútil hacer una tesis, deseaba ser profesora o trabajar con los profesores, pero tenía un compromiso con la UNAM y el CONACYT. Me costaba mucho trabajar en la tesis, el tiempo pasaba, me sentía empantanada, no tenía nada nuevo que aportar. Entonces me acordé que MaC estaba participando en la construcción de la Maestría en Innovación Educativa en la Escuela 2, la busqué para ofrecerle apoyo en la elaboración de los programas de los talleres de investigación que forman parte del plan de estudios. Ella recibió positivamente mi ofrecimiento, pero me pidió que hiciera el programa del seminario *Gestión, calidad e innovación* para posteriormente impartirlo. En aquel momento no conocía nada sobre el tema, mucho menos tenía experiencia en el campo de la gestión, pero acepté el reto. Empecé buscando autores, teorías, enfoques, políticas y experiencias escritas, después elaboré el programa basándome en un método inductivo. Con ello intentaba, por un lado, en concordancia con uno de los principios de la maestría, rescatar las experiencias y los saberes de los docentes en servicio que la cursarían, por otro contribuir al proceso de construcción de sus *proyectos de mejora* que es el objetivo final del posgrado.

El propósito del seminario era construir conjuntamente –profesora y estudiantes- un ejercicio de análisis de la gestión de sus centros de trabajo, para ello proponía apoyarnos en una triangulación entre teoría, políticas y experiencias-saberes de los propios docentes, en el proceso yo fungiría sobre todo como guía o animadora, aunque también consideraba momentos en que mi participación sería al estilo cátedra. En general a la teoría le daba menos espacio, pues sentía que era poco tiempo para abordar un asunto tan complejo como es la gestión de las escuelas, entonces prefería darle más peso a las políticas que, de alguna manera impactan en el día a día de los maestros, y en sus experiencias-saberes. En paralelo, al introducirme en el campo de la gestión educativa también abordaba el trabajo colegiado de los profesores. Y al ser parte de un grupo de profesoras –el equipo está conformado sólo por mujeres- participé en las sesiones colegiadas. De esta manera no abandoné la tesis, al contrario la enriquecí.

En enero del 2015 impartí el seminario durante cuatro sábados en sesiones de seis horas. Fue un trabajo intenso porque era la primera vez que abordaba el tema, los estudiantes son maestros en servicio, y la construcción del análisis la guiaba yo. Por supuesto mi programa lo tuve que modificar conforme avanzábamos; los estudiantes me pidieron más teoría, gracias a ello me di cuenta que efectivamente para poder analizar sus experiencias-saberes y las políticas educativas se requería de más herramientas teóricas. Por ahora es la mejor experiencia que he tenido en el campo de la educación, por primera vez pude llevar a la práctica algunos de mi ideales, y los maestros expresaron que para ellos fue un ejercicio diferente a lo que habían hecho en su trayectoria formativa y profesional. En concreto logramos a partir de narraciones personales y semanales elaborar un primer análisis de lo que sucede en sus escuelas en el ámbito de la gestión, así nos dimos cuenta que detrás de muchas prácticas está lo cultural, lo que Pérez Gómez (1998) llama *la trama oculta*. Partiendo de mi interpretación de las narraciones personales, yo insistí en que el día en que dejen de pensar que la sociedad debe responder a la escuela, más bien la escuela responda a las necesidades de la sociedad, muchas cosas se transformarán, en especial puede ser que los padres de familia se involucren más en cuestiones también pedagógicas, y los niños dejen de ser apáticos y comiencen a interesarse por lo que les enseñan. Asimismo insistí en que mientras más comprendan los fenómenos educativos más posibilidades tienen de crear proyectos transformadores, pero primero hay que comprender, comprender y comprender, antes de pasar al hacer. Sobre todo realicé la famosa frase freiriana *al enseñar aprendo, al aprender enseño*.

Hasta aquí considero haber descrito el proceso de construcción del método que me permitió conocer lo que sucede en las sesiones colegiadas entre profesores de las dos escuelas normales seleccionadas. Fue un proceso que tomó tiempo y que dio giros, que durante períodos parecía que estaba empantanada y por otros sencillamente puse pausa, pero al final a través de estas experiencias logré obtener testimonios, datos y significados, es decir la materia prima con la que realicé la interpretación final. Creo que mi implicación con los sujetos y con el objeto de estudio la llevé a cabo de manera consciente, entonces gracias a dicha conciencia he podido tomar la distancia necesaria para objetivar esta experiencia subjetiva. Además la claridad sobre la postura desde la cual miro y sobre la elección de las herramientas teóricas interpretativas, le otorgan una fundamentación y una

coherencia interna al trabajo de investigación. Así propongo mirar los colegios de profesores como parte de un sistema de sistemas donde las interconexiones entre las partes se basan en contradicciones que se complementan y a partir de movimientos recursivos. Para lograr comprender un poco de esta complejidad recurro al método multirreferencial que me permite hacer una lectura plural y siempre inacabada, de esa forma develar a la luz una parte de lo que normalmente está oculto. En los dos siguientes capítulos expongo por qué afirmo que lo que sucede en los colegios va más allá de la colegialidad a partir de la articulación de los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos presentados.

CAPÍTULO DOS

2. Primera mirada: los colegios de profesores y las escuelas normales

El trabajo colaborativo entre profesores en las escuelas normales data de los orígenes de las mismas –finales del siglo XIX-, sin embargo estructural y normativamente los actuales colegios fueron creados en 1984, cuando estas escuelas se convirtieron por decreto en instituciones de educación superior (Okión, 2008; Ducoing, 2013c) así en el organigrama los grupos de profesores están ubicados en el Área de Desarrollo Curricular que pertenece a la Subsecretaría de Docencia. A nivel nacional, los lineamientos y las recomendaciones oficiales sobre sus funciones y sus modalidades que son aún la pauta a seguir, fueron establecidos en el Plan 97 (SEP, 1997) y en un documento publicado en 1998 por la entonces Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal²¹ llamado *Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales* (SEP, 1998), ambos formaban parte del *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* PTFAEN (SEP, 1997). En la reciente reforma del 2012 centrada en el plan de estudios, no se mencionan a los colegios de profesores, por lo que su organización y su funcionamiento se basan todavía en los usos y costumbres construidos a partir de las políticas y las normativas de la década de los 90's (SEP, 2012).

A nivel escolar se han hecho adaptaciones y adecuaciones, así en la Escuela 1 por ser pequeña existen sólo los colegios de grupo que se reúnen cada quince días, los directivos han establecido la forma de organización interna y especificado las tareas que se esperan. En la Escuela 2 por ser grande las dinámicas son distintas, existen diversas modalidades de colegios que tienen sus bases generales en el *Reglamento Interno* de 1970 que aún es vigente (BENV) y, de forma específica en el *Manual de organización de las academias de las licenciaturas en educación primaria, preescolar, especial, física y secundaria especialidad en telesecundaria* (BENV, 2001), creado a partir de los documentos de 1997 y 1998, donde se puntualizan los tipos de organización, de autogobierno y tareas que deben cumplirse. En estos momentos como parte de la

²¹ En el 2005, dicha Subsecretaría dejó de existir, actualmente las escuelas normales forman parte de la Subsecretaría de Educación Superior.

Certificación ISO se está realizando un diagnóstico de los colegios con la intención de plantear una propuesta de mejora a nivel escolar.

En este capítulo pretendo desarrollar una primera mirada descriptiva analítica de lo que son los colegios de profesores en las escuelas normales, con el objetivo de presentar los elementos básicos del fenómeno que analizaré interpretativamente en el tercer y último capítulo. En otras palabras, a lo largo de las siguientes páginas contextualizo, expongo y delimito el objeto de estudio. Para realizar este primer acercamiento me baso en documentos oficiales, en los pocos estudios que he encontrado sobre el tema y en los datos construidos en el trabajo de campo, los analizo desde la óptica del contraste entre lo instituido y lo instituyente. De esta forma, primero abordo las políticas educativas internacionales y nacionales que han sido el marco para la institucionalización del trabajo colegiado entre profesores en las escuelas normales, así como los lineamientos y las recomendaciones de la SEP sobre para qué y cómo debe llevarse a cabo este tipo de trabajo. Después describo lo que observé a lo largo de mi trabajo de campo en las sesiones colegiadas. Y a partir de la comparación entre lo que se dice y se establece con lo que se hace, finalizo abordando específicamente una de las contradicciones que observé a lo largo de la investigación, en los colegios de profesores se hace poco trabajo académico.

2.1 Políticas, programas, lineamientos y recomendaciones

Por lo menos desde la década de 1980, sin importar la tendencia ideológica²², se habla de una crisis del sistema educativo a nivel mundial pues la escuela no responde a las necesidades de la nueva sociedad. En particular, los constructores o adherentes al pensamiento neoliberal que, desde hace tiempo dirigen las políticas internacionales, se han dedicado a crear y aplicar directrices con el objetivo de superar dicha crisis y con repercusiones en las políticas nacionales y por ende locales. En México, estas políticas se han traducido en reformas y programas cuya finalidad es la búsqueda de la calidad, la eficacia y la eficiencia educativas, para ello se han construido mecanismos de evaluación, acreditación y certificación a partir de los cuales se otorgan recursos económicos a los sujetos esperando entonces las mejoras, así se ha creado una discursividad mercantilista - pago por producto- (Cruz, 2013: 52-79).

Todo lo anterior se ha enfocado sobre todo a dos aspectos; a la gestión institucional y al trabajo académico. La UNESCO ha promovido desde los 90's un *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (Pozner, 2000) con miras a transformar la gestión burocrática de las escuelas en una gestión centrada en lo pedagógico y donde todos los actores participen. En nuestro país esto se ha traducido en programas como *Escuelas de Calidad* (SEP, 2010) o la actual *Ruta de mejora* en educación básica, o el PROMIN *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas* (SEP, 2003), por citar sólo algunos. En cuanto al trabajo académico -considerado a grandes rasgos como investigación, integración, docencia y aplicación²³ (Boyer, 2003: 21-24)- de nuevo la UNESCO y otros organismos internacionales como el Banco Mundial BM, el Banco Interamericano de Desarrollo BID y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE, han desarrollado una política de formación y actualización docente en todo el sistema educativo, fundamentada en la idea de que el profesor es un actor clave para lograr el cambio (Moreno, 2013:25-50).

En este contexto internacional con impacto nacional, las escuelas normales han sido objeto de transformaciones. En 1984 las convirtieron en instituciones de educación superior con implicaciones en distintos niveles y con diversos alcances que, hoy en día todavía se

²² Comunista, socialista, capitalista, anarquista, revolucionario, new age, indigenista, neoliberal, globalifóbico, multi-pluri o interculturalista, crítico, tradicionalista, tecnocrático, etc...

²³ Insisto este concepto lo abordaré en el apartado 2.3

pueden observar en el plano institucional pero también en el cotidiano. Para empezar el perfil de ingreso cambió pues desde entonces se solicita que los aspirantes deben de tener por lo menos el bachillerato, la carrera es de cuatro años y al terminar obtienen el título de licenciados en educación -preescolar, básica, secundaria, especial o física. En lo que concierne al perfil de egreso, se pretendía formar profesores-investigadores para lo cual el plan de estudios tenía una carga teórica y metodológica importante. Esto exigía que los profesores formadores tuvieran nuevas responsabilidades pero sobre todo que transformaran su perfil profesional. Estructuralmente se creó una nueva organización administrativa y aparecieron tareas institucionales, como la generación de conocimiento a través de la investigación y con el objetivo de difundirlo. Sin embargo, la reforma fracasó porque no se consideró ni la formación de los profesores formadores, ni los usos y costumbres, ni las condiciones reales, sobre todo porque no se tomó en cuenta que los cambios son procesuales y no por decreto (Ducoing, 2013:119-158; SEP, 1997; Oikión, 2008).

Partiendo de los errores: “una conclusión general sobre el plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela” (SEP, 1997:17), en 1996 se arrancó el PTFAEN *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* cuyas principales líneas de acción fueron la creación de un nuevo plan de estudios, la actualización de los profesores formadores, la elaboración de nuevas normas y orientaciones para la gestión institucional y para el trabajo académico, y el mejoramiento físico de las escuelas. Con la finalidad de restablecer esa función central y distintiva de las escuelas normales, el nuevo plan de estudios (SEP, 1997) estaba enfocado a la práctica de la enseñanza, así una parte importante de las asignaturas eran sobre didáctica de los contenidos de los programas de educación básica, y desde el inicio los estudiantes tenían contacto con las escuelas a través de la línea de observación y práctica escolar. A lo largo de lo que va de este nuevo milenio, como parte del PTFAEN se establecieron otros programas, reformas y reestructuraciones. Está el citado PROMIN hecho en el 2002, la creación de la DGESEPE Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación en 2005 que implicó una rehabilitación del mismo PROMIN

y la formulación del PEFEN *Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal*, junto con sus complementarios el Progen *Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal* y el Profen *Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal*, el primero se aplica a nivel estatal y el segundo a nivel escolar. Y no hay que olvidar la incorporación de la planta académica de las normales al Promep *Programa de Mejoramiento del Profesorado* que desde 1996 funciona (Cruz, 2013: 61).

Por si no fuera suficiente, en el 2012 se reformó el plan de estudios, el proceso de construcción y de implementación ha sido severamente criticado por los profesores sobre todo por dos razones; porque no fueron invitados a participar y porque una vez más no se consideraron las realidades escolares. Así el plan retoma el enfoque de profesor-investigador que no funcionó en 1984, sus fundamentos pedagógicos no son claros y la actualización de los profesores se dejó por la libre, es decir, a nivel institucional no ha habido orientación académica, sólo se entregaron digitalmente el plan general y los programas de las asignaturas, impera un ambiente de incertidumbre y desconfianza²⁴.

Todas estas transformaciones e intervenciones que intentan apoyar el mejoramiento de la gestión y del trabajo académico de las escuelas normales tienen además dos vertientes, una individual y una colectiva, es decir una dirigida específicamente a los docentes y a los estudiantes, otra a nivel de organización escolar y de colectivo docente (Cruz, 2013: 65-66). En este momento me interesa rescatar la vertiente colectiva, la cual pertenece también a una tendencia mundial que desde los 60's considera lo grupal o lo colectivo como una solución a los problemas educativos (Ferry, 1971); se ha creado un discurso de concientización y de sensibilización acerca de los beneficios y las virtudes que tiene trabajar de manera colaborativa tanto a nivel escolar como entre profesores (Antúnez, 2004). En este sentido en el PTFAEN el trabajo colegiado tiene un papel importante, incluso se considera que:

Para el Plan de Estudios 1997 el trabajo colegiado es una condición *sine qua non* para que sus propósitos se logren a cabalidad. La apuesta de su éxito depende, en gran medida, del trabajo colegiado de los docentes. Más aún, la calidad –en este caso, de la educación normal y, por derivación, de los demás niveles de la educación básica-, tiene

²⁴ Escuela 2 Entrevista MaG septiembre 2012. Escuela 2 Entrevista CoJe 10 octubre 2014.

en el trabajo colegiado uno de sus soportes fundamentales. El trabajo en equipo de los profesores deviene, así, en una condición de calidad de la educación en los centros educativos (Espinosa, 2004: 8).

Aunque como ya mencioné, el origen del trabajo colaborativo entre profesores de las escuelas normales data de los inicios del mismo sistema normalista, es a partir de la reforma de 1984 que comienza a cobrar un sentido más institucional con la implementación de una serie de normas y lineamientos. Pero, ya que el funcionamiento y la organización de los actuales colegios se establecieron con el PTFAEN, he decidido retomar sólo los documentos creados a partir de 1997.

Para empezar, en las escuelas normales públicas la participación en las academias está incluida en la carga académica de los docentes, es decir forma parte de sus obligaciones y está considerada en su salario, mientras que en las escuelas normales privadas esas horas son pagadas. No obstante, en el documento oficial del Plan 97 no se especifican las implicaciones del trabajo colegiado, al contrario de manera general y abierta aparece como uno de los doce criterios y orientaciones que se anuncian para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas. Así se dice que en cada escuela serán fortalecidas las formas colectivas de trabajo docente y la planeación académica, con el objetivo de brindar a los estudiantes una educación coherente, para ello se menciona la revitalización de las reuniones de academia, en donde se buscará establecer una articulación horizontal y vertical entre los contenidos y las prácticas de las distintas asignaturas del plan de estudios, así como apoyar a la superación profesional de los mismos docentes (SEP, 1997:49-50).

En este primer documento no se presentan lineamientos ni se hacen recomendaciones sobre cómo debe llevarse a cabo la colegialidad, lo que me hace suponer que, ya que el cómo no había sido definido oficialmente, en la práctica surgieron confusiones acerca de la realización de este tipo de labor, sobre todo adoptó distintas formas dependiendo de las condiciones locales. Ante esta situación, en agosto de 1998, es decir, un año después de haberse aplicado la reforma, la Dirección de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal emitió el documento titulado *Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales*. En la presentación del mismo se menciona que durante años el trabajo entre profesores se debilitó, enfocándose a asuntos

administrativos y con poca participación, pero que a partir del Plan 97 las reuniones colegiadas se han revitalizado y al parecer están siendo espacios constructivos (SEP, 1998: 1-2).

En el documento se exponen los propósitos y los significados del mismo, así como las modalidades de reuniones y una serie de tareas que se pueden llevar a cabo. Nuevamente interpreto que la misión de las academias de profesores es brindar una educación integral a los estudiantes que se vea reflejada en los procesos de enseñanza que se realizan en el aula, para lo cual los dos grandes objetivos son de organización y de trabajo académico. El primero implica el intercambio de información sobre distintos aspectos escolares -estudiantes, eventos, situaciones administrativas o políticas- y procesos en la toma de decisiones. El segundo se enfoca a la articulación de contenidos de las asignaturas y a la formación continua de los participantes (SEP, 1998: 3).

En el mismo texto se hacen sugerencias acerca de las condiciones ideales para llevar a cabo el trabajo colegiado. Primero se advierte la necesidad de contar con temas y tareas comunes para discutir, acordar y hacer, por ejemplo el análisis del plan de estudios, las experiencias de trabajo con cada grupo de estudiantes o sobre el proceso de formación. Después se anuncian algunos puntos que deben tomarse en cuenta como la definición anticipada de los propósitos y los temas a abordar, la asistencia de todos los profesores con conocimientos previos sobre lo que se discutirá por lo cual se debe establecer una bibliografía cuya lectura permitirá esta dinámica, definición de los procedimientos bajo los cuales participarán los profesores, conducción de decisiones y acuerdos, en el caso de los asuntos académicos se sugiere que se haga por consenso, y se propone dar seguimiento a dichos acuerdos. Finalmente se puntualiza acerca del derecho de todos los participantes a opinar y a decidir (SEP, 1998: 4).

Se presentan tres tipos de modalidades de colegios. La primera que se expone es la de *grupo*, donde se reúnen los que imparten asignaturas a un sólo grupo de estudiantes, la lista de temas a abordar que se proponen se centran en problemas y procesos de los estudiantes y del grupo. Luego está la de *semestre* o *grado* que, en el caso de escuelas que cuentan con más de un grupo por grado, reúne un número más amplio de profesores, los temas que se sugieren van más enfocados a la planeación semestral, al análisis del plan de estudios y a la articulación de contenidos y prácticas de las distintas asignaturas. Por último

se presenta la de *asignatura* o *asignaturas afines* como un espacio que permite abordar tópicos de un sólo campo disciplinario (SEP, 1998: 5).

Independientemente de la modalidad, en el documento aparece también una lista de temas y actividades que se pueden abordar en las reuniones, que van desde la formación de los estudiantes hasta la identidad profesional de los propios profesores, incluyendo la posibilidad de realizar talleres, foros, coloquios, círculos de lectura, difusión de materiales educativos (SEP, 1998: 6-7). Y para terminar se hacen sugerencias acerca de la planeación del tercer semestre del Plan 97 que estaba por comenzar; se propone rescatar las experiencias de los dos primeros semestres cursados con el entonces nuevo plan de estudios, pero en especial se recomienda a los profesores que además de conocer los contenidos del programa de la asignatura que enseñarán, también conozcan los programas de las otras asignaturas a fin de identificar relaciones entre unas y otras, y por otro lado, participen activamente en la organización de las jornadas de observación y práctica en las escuelas primarias (SEP, 1998: 8-9). Hasta donde he logrado investigar, la *Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales* es el único documento en su género que la SEP a nivel nacional ha publicado.

En el 2003, como parte del PTFAEN se publicó la *Serie Gestión* en cinco volúmenes²⁵, donde se aborda la nueva política de gestión institucional aplicada a través del PROMIN, y en cuyos contenidos el trabajo colegiado tiene un lugar relevante en ese nuevo enfoque que intenta generar una organización escolar basada en la participación y la colaboración de todos los actores involucrados, con miras a mejorar los procesos pedagógicos. De esa manera, en el primer volumen dedicado a la reflexión y al análisis del mejoramiento de la gestión institucional, en la lista de quince rasgos deseables está la necesidad de crear espacios propicios para el trabajo colegiado, se alude a la importancia de que los profesores establezcan redes de colaboración. Sin embargo, no se hace referencia ni a los objetivos o a las funciones específicas de estos grupos de profesores, así es en el resto de los documentos que pertenecen a dicha serie.

²⁵ *El mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales (Elementos para la reflexión y el análisis), Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Finalidades, características y estrategias de operación, El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración, La planeación institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración, y Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN).*

A partir de 1998 no se han restablecido, reestructurado o modificado los lineamientos o las recomendaciones, la aplicación y las especificaciones se han dejado en manos de las escuelas, por lo que ha sido a nivel local que se han generado documentos sobre el para qué y el cómo de estos espacios de trabajo docente. Me atrevo a decir, sin conocimiento preciso, que en cada escuela normal sea pública o privada existe un documento donde se puntualizan las características del trabajo colegiado, ya sea como parte del reglamento interno o como un documento centrado en este aspecto.

En la Escuela 1 –privada- se pide que en cada sesión además de firmar las hojas de asistencia y de realizar una relatoría en computadora, se llene también una hoja con información general sobre el desarrollo de la sesión y se escriba un diario en un cuaderno especial. Asimismo se han especificado distintos cargos que deben cubrir los integrantes; además de presidente y secretario, está el responsable de organización y seguimiento de las actividades de trayecto formativo, el responsable de organización y seguimiento de las actividades de observación y práctica, el responsable de organización y seguimiento de las actividades de tutoría, el responsable de enlace y vinculación entre asignaturas, el responsable de organización y seguimiento de las actividades extracurriculares.

En la Escuela 2 –pública-, el actual *Reglamento Interno* elaborado en 1970 (BENV), mucho antes de que las escuelas normales fueran convertidas en instituciones de educación superior, establece a través de varios artículos²⁶ que los colegios son un tipo de órgano consultivo, integrado por profesores que imparten asignaturas afines, y reunidos con la finalidad de cumplir con una lista de funciones, todas enfocadas a la planeación académica y a un trabajo articulador de contenidos y prácticas docentes. En el mismo documento se estipula que los colegios deben reunirse una vez por semana, que al interior deben contar con un presidente que dirigirá las discusiones y un secretario encargado de hacer la relatoría (Espinosa, 2002: 35-36). Además de estos lineamientos, el personal de la actual Área de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Docencia dedicado a supervisar el desempeño de los colegios de las cinco licenciaturas de la Escuela 2, cuenta con el *Manual de organización de las academias de las licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar, Especial, Física y Secundaria especialidad en Telesecundaria* hecho en el 2001. En dicho documento se hace hincapié en la necesidad y en la importancia de los colegios como parte

²⁶ 462, 463, 465, 467, 469, 470, 472 y 475 (Espinosa, 2004: 35-36)

del desarrollo de la organización escolar, en especial del camino que se debe recorrer para alcanzar la misión de la escuela normal. Se precisa que el trabajo colegiado implica una labor colaborativa entre colegas, trascendiendo los cargos que ocupan dentro de la misma escuela, es decir, no importa si son directivos, profesores o administradores, la participación se pretende democrática. No obstante, se aclara que en la realidad los colegios se han convertido en espacios para la confrontación o simplemente dedicados a cuestiones administrativas o de simulación, pero que con el Plan 97 han entrado en una nueva etapa de maduración (BENV, 2001: 5-7).

A partir de esta introducción, el texto se divide en dos grandes apartados, el primero dedicado a la estructura organizativa de los colegios, donde se sugiere que en cada una debe haber un presidente y un secretario, cuyas funciones se centran en lo organizativo y la animación. El segundo se aboca a las cinco modalidades de colegios que existen en esta escuela: la de licenciatura, la de grado o semestre, la de asignatura, la del área de acercamiento a la práctica docente y la de áreas o campos de formación. En cada una se expone una lista de veinte recomendaciones sobre su funcionamiento, curiosamente la lista es la misma para las cinco modalidades. Las distintas funciones que se plantean las divido en cinco campos; primero se especifican aspectos de la organización interna como la constitución del colegio, la realización de actas, el plan semestral y el registro de acuerdos. Otro campo es el de la organización de eventos como talleres, cursos, foros, conferencias, etc., con la finalidad de contribuir a la actualización de los integrantes. La articulación de propósitos, contenidos y actividades entre la asignaturas del plan de estudios, y la vinculación con las escuelas primarias donde practican los estudiantes, es otra línea importante. Temas que deben discutirse para apoyar la formación continua o la superación profesional y la identidad de los profesores es el cuarto campo. Finalmente aspectos académicos y actitudinales de los estudiantes, se menciona así la importancia de generar diagnósticos, de establecer evaluaciones o de crear acciones para apoyar su formación (BENV, 2001: 7-12).

Por el momento, son los dos únicos documentos que existen en la Escuela 2 sobre los colegios, pero actualmente como lo mencioné, se está realizando un diagnóstico como parte de la Certificación ISO 9001: 2008, a partir del cual se espera elaborar un documento con nuevas propuestas. Este proceso de evaluación está dirigido por una empresa privada

especializada en la mejora del sistema de gestión, y se pretende que más adelante otras escuelas normales del estado también la apliquen. Desde mi óptica, esta acción es producto del proceso histórico a través del cual han transitado las escuelas normales desde la década de 1980, es así parte de las políticas educativas de corte neoliberal aterrizadas en programas y reformas, que buscan vincular las empresas con las escuelas a fin de privatizar la educación. Desde mi postura, esta situación me parece alarmante y por lo tanto es de suma importancia que se analice y se discuta.

Después de esta primera descripción de las políticas, los programas, los lineamientos y las recomendaciones, observo que el trabajo colegiado entre profesores de las escuelas normales no se ha concebido aisladamente, al contrario se inscribe en un contexto de transformaciones de la organización institucional. Así en el discurso oficial se establece que los dos grandes objetivos de estos grupos son la organización de los profesores y el trabajo académico, a fin de contribuir con la formación del perfil de egreso de los estudiantes y con la formación continua de los participantes. Sin embargo, desde estos planteamientos institucionales vislumbro contradicciones que se harán más evidentes en el siguiente apartado cuando aborde lo que sucede en la práctica, y que retomaré como eje de la tercera parte al momento de presentar las interpretaciones finales de la tesis.

La primera contradicción que percibo es sobre la relación entre el tiempo dedicado a los colegios y los objetivos esperados de los mismas. En los documentos revisados tanto de corte nacional como los locales, no se menciona el tiempo reservado para estos grupos, lo cual me parece una situación interesante. En la práctica –me adelanto un poco– dependiendo de la modalidad y de la escuela, los colegios se reúnen entre dos y cuatro horas al mes, excepto las de séptimo y octavo que sesionan cuatro horas a la semana. Entonces, para empezar la organización de los profesores se da en distintos planos, es decir implica eventos de la escuela, asuntos administrativos y planeaciones semestrales, entre otras posibles acciones, lo cual requiere de tiempo. Además el trabajo académico que en este caso se centra en la articulación de contenidos y en aspectos de la docencia, es una labor compleja porque demanda un tiempo de preparación y de formación de los propios docentes. Mi pregunta es, quienes elaboraron las listas de recomendaciones sobre temas y actividades que se pueden abordar en colegiado ¿consideraron que para el trabajo colegiado sólo se asignan un par de horas mensuales?

La segunda contradicción que ubico está en la relación entre la carga de trabajo de los docentes y los mencionados objetivos. Aunque en el discurso se manifiesta que los colegios son espacios de apoyo a la docencia, al leer las listas de recomendaciones parece que los profesores se dedican exclusivamente a ellos. La prioridad de un profesor es su labor frente a grupo, así debe elaborar sus planeaciones, preparar los contenidos, dar clases y evaluar, entonces articular todo eso con lo que hacen sus compañeros implica más trabajo.

Y finalmente la tercera gran contradicción que veo en este primer momento está en cómo establecer articulaciones en un plan de estudios fragmentado. Con ello vuelvo a la primera y a la segunda contradicción para preguntar ¿en qué medida es posible una labor de esta naturaleza en tan poco tiempo y como parte de una lista amplia de acciones a cubrir? Para continuar con el análisis de estos cuestionamientos considero necesario ir a la práctica, es decir ¿realmente en el día a día se dan estas contradicciones que yo detecto en los documentos? ¿qué otras situaciones surgen?

2.2 En la práctica

Para conocer la manera en cómo se realiza el trabajo colegiado en las escuelas normales, recurrí a los estudios de seguimiento del Plan 97 que hicieron Ruth Mercado (2000: 123-133), Teutli Colorado (2002: 131-140) y Czarny (2003) respectivamente, a la investigación de Espinosa (2004; 2008) dedicada a los colegios de docentes, pero sobre todo al trabajo de campo que llevé a cabo en las dos escuelas normales. Con la finalidad de contribuir con esta primera mirada descriptiva analítica, es mi intención desarrollar en el presente apartado las generalidades, las particularidades y los matices que fui observando a lo largo del tiempo, las cuales expondré a través de dos grandes situaciones. En primer lugar observo una diversidad de prácticas y, en segundo lugar dentro de esa diversidad existe la tendencia a que el trabajo de los colegios se centre más en cuestiones de organización. En ambas situaciones percibo contradicciones que se complementan y conforman la complejidad del trabajo colegiado, sobre todo del sistema escolar al que pertenecen.

La diversidad

Tanto en los textos revisados como en mi propia experiencia en las escuelas, lo primero que salta a la vista es que sí hay trabajo colegiado, es decir, los profesores se reúnen periódicamente y cubren los requisitos normativos básicos como son las actas de asistencia y las relatorías, pero el tipo de dinámicas, las discusiones, las acciones, en fin los alcances de los grupos varían, incluso al interior de una misma escuela. En principio, esto lo atribuyo a los lineamientos oficiales que establecen distintas modalidades de colegios, a los contextos escolares, a los momentos o épocas, a los directivos o coordinadores, y a las personalidades e intereses de los propios profesores.

Como expuse en el apartado anterior, en el documento publicado en 1998 sobre el trabajo colegiado se sugieren tres grandes modalidades; la de grupo, la de semestre o grado, la de asignatura o asignaturas afines. En la práctica, éstas dependen sobre todo del tamaño de la escuela, es decir según el número de licenciaturas que ofrecen, de maestros que trabajan y de estudiantes que atienden. La Escuela 1 tiene un grupo de estudiantes por semestre, por lo que sólo existen los colegios de grupo. En cambio en la Escuela 2 hay tres grupos, de esa manera se realizan colegios de asignatura y de grado, e incluso al contar con cinco licenciaturas –primaria, preescolar, educación especial, educación física y secundaria-

desde la aplicación del Plan 2012 que reformó los programas de primaria y preescolar, se hacen interacademias de las asignaturas comunes entre las dos licenciaturas. Agregando otro ejemplo, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros -D.F.- cuenta con quince grupos, situación que hace que las academias fuertes sean las de asignatura, no existen de grupo, y las de grado llamadas intercolegiadas se realizan con representantes de los colegios de asignatura (Espinosa, 2004). Así es posible ver que desde las normas oficiales se establece un tipo de diversidad (SEP, 1998), que en el práctica tiene repercusiones importantes.

En lo que respecta a los colegios de asignatura, en la Escuela 2 están integradas por tres profesores lo cual en principio debería facilitar la comunicación. Normativamente no es necesario que entreguen actas de asistencia o relatorías, al contrario tienen cierta libertad para reunirse y trabajar. Académicamente la vinculación puede ser mucho más fácil porque los contenidos y las prácticas corresponden a un sólo campo disciplinario. Para la maestra MaC²⁷, las experiencias más enriquecedoras en su formación académica han sido en los colegios de asignaturas y en los de séptimo y octavo semestre. La maestra MaS²⁸ me comentó que con el nuevo Plan 2012 su interacademia de asignatura se convirtió en un espacio de formación, donde pudo discutir, compartir, reflexionar y analizar el nuevo programa, por lo menos con dos de sus compañeras, porque las otras tres integrantes estaban más interesadas en cuestiones prácticas. En las observaciones que hice en la academia de *Iniciación al trabajo escolar* durante un semestre²⁹, percibí varios aspectos, primero que no había ausentismo, es decir que los tres profesores estuvieron presentes en todas las reuniones, pues era más fácil organizarse y ponerse de acuerdo en el día y la hora, segundo que las conversaciones se centraban en los puntos que pretendían abordar, había poca dispersión, tercero que la mayor parte del tiempo se abordaron cuestiones sobre las jornadas de observación en las escuelas primarias, en menor medida se hacían comentarios sobre cómo estaban trabajando algunos textos en el aula, y se ocupaban de ver de qué forma se organizaban con los profesores de las otras asignaturas en las reuniones de grado a fin de articular el trabajo.

²⁷ Escuela 2 Entrevista 18 de noviembre del 2011

²⁸ Escuela 2 Conversación 10 de octubre del 2014

²⁹ Ver cuadro

En el estudio que llevó a cabo Espinosa (2004) en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros -D.F.-, donde los colegios de asignaturas son el punto fuerte de la labor colaborativa, menciona que el número de profesores que los integran varía entre seis y quince, tienen un espacio designado y bien adecuado para reunirse, incluso cuentan con secretaria, y que normalmente son profesores que dan la misma asignatura durante años, así que son grupos de mediana duración, pero a pesar de todas estas condiciones aparentemente favorables comenta que la labor colegiada depende de los miembros, en algunos casos se da un fuerte trabajo y en otros no, asimismo menciona que se presta para que se formen grupos cerrados:

Lo que supondríamos una ventaja, la estabilidad de la academia en el caso de la BENM, se convierte en un lastre, ya que la mayoría de los colegios se han vuelto cotos cerrados a donde difícilmente se accede, produciendo un aislamiento que, si para cualquier trabajo académico es negativo, es más para este plan de estudios cuya esencia es la interdisciplina, la vinculación horizontal y vertical del plan, así como el trabajo conjunto y estrecho con las asignaturas de trabajo escolar (Espinosa, 2004: 89).

Mi tesis de maestría la centré en el caso del *Colegio de Historia y su enseñanza*, efectivamente fui testigo de un trabajo de organización y académico constante, que permitía que se creara un espacio de reflexión y de formación para los participantes, pero una de las preocupaciones del colectivo es que su labor se quedaba sólo a nivel grupal y tenía muy poco impacto escolar. Para profesores de otros colegios, el de *Historia* era un grupo cerrado, por lo cual era criticado (Esteva, 2010).

En cuanto a los colegios de grupo, sólo cuento con la experiencia de la Escuela 1, pero fue bastante rica tanto en duración como en profundidad, pues estuve tres semestres, uno como observadora, otro intentando desarrollar un proyecto de intervención y finalmente un tercero como profesora. En las tres ocasiones los integrantes variaron, sin embargo no noté diferencias significativas en cuanto al desarrollo de las reuniones, los temas que se abordaron, las acciones que se establecieron, incluso en el colegio donde realicé la intervención. La organización, el seguimiento y la evaluación de las jornadas de observación y práctica en las escuelas primarias fue uno de los ejes centrales en los tres casos, asimismo el tema del proceso formativo de los estudiantes ocupó un lugar importante

en las discusiones, y la organización del evento de cierre de semestre fue otro aspecto al que se le dedicó tiempo.

Por último están los de grado, en cuyo caso sólo observé el colegio de cuarto semestre en la Escuela 2. Para empezar, en teoría debían asistir los veinte y siete profesores de los tres grupos, pero en la práctica había un promedio de diez a doce participantes. Las tres profesoras de la asignatura de *Observación y práctica docente II* estuvieron presentes en el desarrollo de la misma, así dirigieron un taller sobre planeaciones desde el enfoque de las competencias con una duración de tres sesiones. El proyecto del colegio fue la elaboración de un cuento motor con los estudiantes. Entre los temas más abordados fueron las planeaciones para las jornadas de observación y práctica, así como los casos de estudiantes en riesgo.

Dentro de la misma modalidad, los colegios de séptimo y octavo son considerados como el prototipo porque las características del programa de los últimos dos semestres así lo exige:

Finalmente está el colegio más dinámico, el séptimo y octavo semestres, colegio de grado y de asignatura simultáneamente, cuya dinámica difiere de los otros colegios. Dos asignaturas por año: Trabajo Docente I y II, y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, un mismo maestro para impartirlas; pocos alumnos por maestro, de ocho a 10 como máximo; visión global del plan de estudios; vinculación estrecha con la escuela primaria, y un producto concreto; el documento recepcional. Colegio por antonomasia, trabajo cara a cara, objetivos claros y comunes, reparto necesario de tareas y trabajo compartido con las mismas (Espinosa, 2004: 91).

Durante mi investigación para obtener el grado de Maestría, escuché en varias ocasiones que estos colegios eran los más dinámicos y con mayor impacto en la formación de los estudiantes. En la Escuela 2, la coordinadora de primaria me comentó un par de veces que dichos colegios eran muy distintos a los demás. Así la maestra MaG³⁰ expresó que en su experiencia, los colegios de séptimo y octavo implicaban un trabajo interesante, muy compacto y consolidado; entre diez y doce profesores que se mantienen en el mismo grupo durante dos o tres años, aunque aclaró que también ocurre que en algunos casos no hay

³⁰ Escuela 2 Entrevista 8 de noviembre del 2011

integración de todas las personas. Yo no observé colegios de este grado, me conformé con los relatos de los profesores que han participado en ellas, los cuales resaltan las ventajas y las fortalezas de estos espacios, no obstante las interpretaciones de Espinosa me hacen ver que a pesar de tener condiciones favorables, en la práctica también emergen contradicciones:

Dos cuestiones resaltan de este colegiado, simultáneas y contradictorias: frente a su vida interna rica, dinámica, intensa, se ha dado una lejanía y un aislamiento del resto de la comunidad. Y esto sucedió así por el propio quehacer de los asesores, pero han contribuido errores de conducción [...] De tal manera que, a la pregunta que planteamos, ¿el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II favorece el trabajo colegiado en la escuela normal? Respondemos negativamente, hasta ahora no ha sido así. El colegio de cuarto grado de estas escuelas normales no es un pivote del trabajo del resto de la normal [...] Un elemento más incide en la situación particular de este colegio: su horario y cierta libertad en sus acciones, por lo que los demás docentes los ven como un grupo privilegiado, de élite: sin embargo, conformar la plantilla docente de este grado ha sido complicado, se convenció a los maestros para que aceptaran ser asesores –ese es su nombre- y a tres años, en el caso de la primaria, continúa siendo igual de difícil sustituir a quienes se retiraron. Lo que resulta una paradoja: los maestros acusan a los del séptimo semestre de ser un grupo privilegiado, pero cuando se les ofrece la posibilidad de integrarse, se niegan a acceder a ese “privilegio” (Espinosa, 2004: 92-93).

Además de las distintas modalidades que dependen de los contextos escolares, los momentos coyunturales también influyen en la diversidad de prácticas. Tanto en los estudios de seguimiento de la aplicación del Plan 97 como en los testimonios de los profesores que entrevisté, se menciona que el trabajo de los colegios se revitalizó durante los primeros años de la Reforma de 1997, pues por un lado, desde la concepción de la misma se consideró que la información y la formación se harían en cascada, así los colegios serían el espacio base donde los profesores podrían conocer e integrarse a la transformación, pero también donde podrían cuestionarla y adecuarla. Por otro lado, en la práctica los profesores tuvieron la necesidad de apoyarse en sus compañeros para conocer y comprender el nuevo enfoque institucional y los contenidos de los programas de las nuevas

asignaturas. La maestra MaA³¹ quien participó en la implementación de dicho plan, cuenta que los colegios jugaron un rol importante dentro de los procesos del cambio; los programas se analizaban y se discutían a fin de elaborar adaptaciones. En los mismos testimonios rescato que ese auge fue perdiendo fuerza, de esa manera en los últimos años del Plan 97 los colegios no tenían la actividad inicial, y coincide con mi llegada a las escuelas en el 2011, así la maestra MaF asegura que:

Si es necesario que las academias cambien, algo tiene que pasar, por lo pronto no funcionan, por lo pronto en este momento nadie quiere ir, y no estamos aportando nada, entonces yo no sé si realmente esto que estamos viviendo sea un reflejo de lo que a nivel institucional está sucediendo [...] pero sí, no está pasando nada (Escuela 2 Entrevista 8 de noviembre 2011).

Por su parte, la maestra MaG³² considera que esa situación es producto de la apatía de los profesores y se debe sobre todo a la incorporación paulatina de los universitarios que, sin tener formación docente ahora se dedican a enseñar a los futuros maestros, y que además, desde su punto de vista, no se interesan por establecer un trabajo colaborativo con sus colegas.

En este sentido, la Subdirectora de Docencia CaJ³³ mencionó que durante la aplicación del Plan 97 se realizó un mejor trabajo colegiado que ahora, los profesores estuvieron más implicados pues la construcción de dicho plan se realizó con su participación, hubo un proceso de creación e implementación bien planeado. En cambio, el Plan 2012 fue impuesto, no hubo consulta, su aplicación fue cuestionada y tuvo problemas de operatividad, así los profesores no se sienten implicados, al contrario se siente ajenos y por ende participan menos. En contraparte, la maestra MaS³⁴ me dijo que con la implementación del nuevo plan de estudios los colegios volvieron a cobrar auge porque no hubo cursos de actualización, entonces ante la incertidumbre los profesores tuvieron la necesidad de apoyarse unos a otros, sin embargo dice que una vez que los profesores se sienten familiarizados con los nuevos programas pierden el interés por los colegios.

³¹ Escuela 1 Entrevista 8 de marzo del 2012.

³² Escuela 2 Entrevista 22 septiembre 2011.

³³ Escuela 2 Entrevista 10 octubre del 2014.

³⁴ Escuela 2 Entrevista 10 octubre del 2014.

Otro factor que me parece relevante en esta diversidad de prácticas es el rol que juega el equipo de coordinación escolar. En la Escuela 1, como ya lo expuse en el apartado anterior, las normas escolares respecto al desarrollo de los colegios son más puntuales y los coordinadores están más presentes. En cada sesión los profesores debían firmar la hoja de asistencia, hacer una relatoría por computadora, llenar una hoja con los asuntos más importantes de la reunión, y escribir un diario en un cuaderno especial. Aunque no en todas las sesiones asistía un coordinador, cuando lo hacía intervenía constantemente y tendía a dar dirección a lo que se estaba abordando. Desde la primera conversación que tuve con la coordinadora CaM³⁵ de aquella época, me comentó su preocupación por hacer de los colegios espacios de formación docente y no sólo de organización, a lo que atribuyo la lista de cargos que deben asumir los integrantes de los colegios, sin embargo en la práctica no observé que realmente los profesores llevaran a cabo dichas responsabilidades. Por otro lado, fui testigo de un cambio de coordinadores; en el segundo semestre de mi experiencia una nueva coordinadora fue nombrada CaD, conmigo fue amable y tuve la oportunidad de tener conversaciones largas con ella. De esa manera percibí su afán por dirigir y controlar los colegios, así como el trabajo en el aula de los profesores, todo ello basado en lo que ella misma me comentó como una falta de confianza. Para los profesores esto significó mayor presión, a tal grado que en las entrevistas individuales que realicé como parte de la intervención, la mayoría expresó que se sentían vigilados y que de esa manera no creían que continuarían en la escuela.

Tal fue el interés de CaD por controlar que en el siguiente semestre se suspendieron los colegios de grupo, en su lugar se estableció una academia de toda la escuela, donde los coordinadores dirigían las sesiones con temas de formación y dejaban poco tiempo para que los colegios de grupo se reunieran y abordaran asuntos particulares. En ese momento yo decidí terminar con mi trabajo de campo, pero antes de partir pregunté a los profesores con quienes realicé la intervención su opinión sobre esta nueva modalidad, la mayoría respondió que no creían que fuera a funcionar. Dicho y hecho, este experimento duró un semestre, después regresaron a la modalidad de colegio de grupo. Un par de semestres más tarde regresé pero como profesora, para entonces algunos de los integrantes del equipo de coordinación habían cambiado de nuevo; en casi todas las sesiones asistió el coordinador

³⁵ Escuela 1 Conversación 18 enero 2011.

CoP, quien había sido profesor en dos de los colegios que yo observé, pero su participación no nos causaba presión, el ambiente estaba más relajado. Respecto a las formalidades sólo cumplíamos con la firma de la hoja de asistencia y la elaboración de la relatoría.

En la Escuela 2, la presencia de los coordinadores es más esporádica y las normas son menos rígidas. A los colegios de asignatura no asiste ningún coordinador, a las de grado sí pero su función es más de acompañante y organizador. Tanto el maestro MoA como la maestra MaA que han trabajado en ambas escuelas, me comentaron que efectivamente la exigencia es mayor en la Escuela 1. Esta flexibilidad o apertura permite a los profesores sentirse más libres, pero también puede ser un factor que consiente el ausentismo, es decir como los profesores no se sienten obligados no participan. Esta idea la manifestaron en varias ocasiones la maestra MaF y la maestra MaG³⁶, pues para ellas institucionalmente los espacios de participación docente están abiertos, depende de cada profesor si quiere o no involucrarse³⁷. Ello no significa que los directivos no se interesen por las academias, al contrario según la encargada de Desarrollo Curricular a nivel escolar CaC³⁸, semanalmente los responsables de dicha área se reúnen para analizar lo que sucede en los espacios colegiados y dar un seguimiento.

El último factor que desde mi perspectiva contribuye a la diversidad de prácticas y que observo en esta etapa de análisis, es el compromiso individual. En general todos los profesores y directivos a los que entrevisté o con quienes tuve la oportunidad de conversar expresaron una visión positiva del trabajo colegiado. Algunos resaltaron la importancia que tiene en su formación y en su práctica docente:

En mi formación si ha impactado, yo me he formado y he ampliado mis esquemas y mis percepciones cuando descubro que otro tiene un punto de vista que a mi jamás se me hubiera ocurrido, y eso solo pasa en la academia... (MaC Escuela 2 Entrevista 18 de noviembre 2011).

Otros hicieron hincapié en que es un espacio para intercambiar conocimientos y experiencias entre colegas:

³⁶ En las diversas entrevistas que les hice está esta idea, ver la relación del trabajo de campo que presento al final del texto.

³⁷ Escuela 2 Entrevista 22 de septiembre del 2011.

³⁸ Escuela 2 Entrevista 10 octubre 2014.

Para mi significa un espacio en donde podemos intercambiar opiniones, tomar acuerdos, hacia un fin determinado. El espacio de academia lo considero valioso en la medida en que todos participen, todos aporten, que no sea una sola persona, y que de alguna manera nos ayude a vincularnos y a conocer todo el plan de estudios. Los pros, los contra, las dificultades que tenga un grupo, la áreas de oportunidad... (MaR Escuela 1 Entrevista 7 marzo 2012).

En el caso de los profesores del colegio de grupo de quinto semestre de la Escuela 1 con quienes realicé la intervención, se enfocaron a la relación entre el trabajo colegiado y la formación del grupo de estudiantes:

Una oportunidad para compartir experiencias, una oportunidad de poner sobre la mesa temas en común que finalmente te permitan tomar acuerdos, establecer metas de trabajo y en aras de lo que es el trabajo en el aula con los muchachos... (MaA Escuela 1 Entrevista 8 de marzo del 2012).

Considero que es un trabajo compartido entre varios profesores de un solo grupo que nos organizamos para tratar aspectos fundamentales de organización, de gestión, también de índole académica, para favorecer aspectos de mejora de nuestros estudiantes... (MoA Escuela 1 Entrevista 8 de marzo del 2012).

A pesar de lo positivo que puede ser el trabajo entre colegas, se habla también de un problema de ausentismo. Tanto en los documentos oficiales como en los estudios de seguimiento (Mercado, 2000; Teutli, 2002 ; Czarny, 2003), en la investigación de Espinosa (2004) y en el discurso de los profesores que entrevisté está muy presente este fenómeno:

El trabajo colegiado, en las tres escuelas normales, tiene horarios libres para su realización y aunque dentro de la carga académica cuenta su asistencia, que es obligatoria, algunos docentes faltan sin ninguna justificación. Las autoridades han tratado de crear diversos mecanismos para que los docentes asistan al colegio, pero no se toman medidas fuertes porque los sindicatos protestan inmediatamente, esto es más claro en la Veracruzana, donde hay tres organizaciones sindicales. Esta situación genera

un malestar en los maestros; además pude constatar, en cada escuela, que la inconformidad crece contra los que no cumplen con sus tareas colegiadas –lo que crea, al mismo tiempo, enojo, desencanto y frustración- (Espinosa, 2004: 93).

En las observaciones y experiencias que viví, sólo en el colegio de cuarto semestre de la Escuela 2 fui testigo de un alto porcentaje de inasistencia, como mencioné de los veinte y siete profesores que conformaban el colegio, asistieron en promedio de diez a doce. En este sentido, en varias ocasiones coordinadores y profesores me comentaron que en algunos casos los colegios de asignatura integrados por tres profesores no se reúnen. En el caso de la Escuela 1 la inasistencia fue menor, pero sí hubo profesores que faltaron más de una vez durante el semestre, incluso uno que nunca participó porque al parecer a esa hora daba clase. En ambas escuelas varias de las formalidades impuestas tienen la intención de evitar éste fenómeno. La hoja de asistencia es la más evidente, en la Escuela 1 son horas pagadas, en la Escuela 2 la participación en los colegios es parte de la carga académica que se especifica en un documento que los profesores firman al inicio de cada semestre y de manera individual. Entonces, se habla de apatía y de falta de compromiso pero también de una sobrecarga de trabajo individual, aunque en la mayoría de las escuelas que tengo como referencia, en la organización inicial de los semestres se toman en cuenta horas dedicadas a los colegios, es decir libres de trabajo en aula para que los profesores puedan asistir. Espinosa afirma categóricamente que sobre todo es una cuestión actitudinal:

No todos trabajan con la misma intensidad, compromiso ni responsabilidad, pues muchos maestros no van más allá del trabajo que implica estar frente a grupo. De tal manera que las instituciones sostienen por unos cuantos maestros... (Espinosa, 2004: 87).

Más adelante continua:

Resulta determinante la actitud de los docentes. Muchos no han encontrado el sentido de las reuniones de colegio, aceptan la teoría: es bueno, valioso, importante e interesante; pero no la practican y no lo hacen por varias razones: porque no quieren aceptar frente a otros lo que no saben o porque sienten que no tienen nada que aprender del otro; porque

el de enfrente no les simpatiza o en los viejos tiempos fue enemigo político o de grupo, entre otras muchas razones. La historia de la institución está presente todos los días, aunque las causas y condiciones que originaron aquellas rencillas no existan más (Espinosa, 2004: 89-90).

En este tenor, la maestra CaC³⁹ encargada del área de Desarrollo Curricular de la Escuela 2 comenta que trabajar colaborativamente no es fácil pues la docencia es una práctica individual, atreverse a abrirse a los demás para compartir miedos, dudas, experiencias o saberes depende de la actitud de cada profesor. A mi parecer el ausentismo sí tiene que ver con aspectos individuales y actitudinales, pero también con cuestiones organizativas e institucionales, es parte de un sistema complejo que analizaré e interpretaré en la siguiente parte. Por ahora me interesa sobre todo rescatar que existen varios factores que propician una diversidad de prácticas colegiadas, por ello la misma maestra CaC⁴⁰ simplemente afirma que existen colegios de todo tipo, están los que se reúnen seguido y trabajan colaborativamente, están los que no.

Lo organizativo como la prioridad

Ahora bien, dentro de esta diversidad de prácticas observé que la tendencia es que el trabajo de los colegios se enfoque a cuestiones organizativas, dejando de lado el segundo gran objetivo que es lo académico. En primer lugar, tanto en el discurso de los documentos oficiales (SEP, 1998; BENV, 2001) como en el de los coordinadores y los profesores entrevistados, se menciona que a pesar de los esfuerzos hechos para llevar a cabo los dos grandes objetivos, los colegios son espacios destinados para tratar sobre todo asuntos de índole administrativo y organizativo. Pero en particular esta situación la observé a lo largo de mi trabajo de campo en ambas escuelas, así la percibí en los temas, asuntos o problemáticas que se discutieron en las distintas sesiones colegiadas a las que asistí, y también en la manera en cómo los abordaban.

Por ejemplo, en teoría un tema como es la jornada de observación y práctica de los estudiantes en las escuelas primarias puede ser abordado desde un enfoque pragmático organizativo o desde un enfoque académico de reflexión, análisis y construcción de

³⁹ Escuela 2 Entrevista 10 octubre 2014.

⁴⁰ Escuela 2 Entrevista 10 octubre 2014.

conocimiento. En la práctica, los profesores ocupaban gran parte del tiempo de las reuniones en organizar dichas jornadas, es decir en conocer el calendario de fechas que establece la dirección sobre cuándo los estudiantes deben de ir sólo a observar para que los maestros de las escuelas les den los temas que deben planear, cuándo los estudiantes deben entregar planeaciones a sus tutores, cuándo los tutores deben revisarlas, corregirlas y firmarlas para que el profesor encargado de la asignatura de *Observación y práctica* otorgue su visto bueno, cuándo los estudiantes deben practicar en las primarias, cuándo los estudiantes deben ser observados en sus prácticas, cuándo los tutores deben entregar evaluaciones.

Por lo anterior afirmo que pocas veces se discutieron aspectos de contenidos sobre las planeaciones, y se cuestiona poco sobre qué pasa en esas jornadas en un nivel académico. En su lugar se comparten de manera muy general las impresiones que los profesores tuvieron al momento de observar a los alumnos, se hace hincapié en el manejo de grupo, los materiales utilizados o la actitud expresada de los estudiantes frente a los niños, y en algunos casos se le otorga especial atención a situaciones conflictivas que se suscitan en las mismas jornadas. Así por ejemplo, recuerdo que en una sesión del colegio de segundo semestre de la Escuela 1, se dedicaron veinte minutos de las dos horas de reunión a discutir sobre el tríptico que debe entregarse a los estudiantes normalistas y a los maestros de las escuelas primarias, en particular se centraron en si debía o no aparecer el número telefónico del seguro médico. Sólo en el colegio de cuarto semestre de la Escuela 2 se realizó un taller sobre planeaciones y evaluación por competencias⁴¹ que dirigieron las tres profesoras de la asignatura de *Observación y práctica*, a través del cual se pretendía establecer un modelo de planeación para las jornadas de práctica de los estudiantes tomando como base el enfoque pedagógico que trabaja la SEP. Sin embargo, al final no se cumplió el objetivo porque por un lado no asistieron todos los profesores, por otro no se logró abordar todo el programa que se tenía contemplado.

Las formalidades que demandan las coordinaciones como son el diagnóstico del grupo al inicio, o la evaluación del grupo al final, o el evento con el cual se cerrará el semestre, ocupan también una parte importante del tiempo de las sesiones. En especial en la

⁴¹ Sesiones colegiadas del cuarto semestre de la Escuela 2: 22 de marzo 2011, 23 de marzo 2011 y 28 marzo del 2011.

Escuela 1, durante los tres semestres que participé en las reuniones, el asunto de la actividad de cierre causaba confusión y por lo tanto conflicto entre los profesores y los coordinadores, les costaba ponerse de acuerdo, las exigencias de la dirección no siempre eran claras para los profesores, y las propuestas de éstos no siempre eran bien recibidas por los coordinadores. En el colegio de cuarto semestre de la Escuela 2, a lo largo de las sesiones se mencionaba el proyecto que debían realizar al final del ciclo escolar para cumplir con una exigencia de la coordinación, durante las reuniones había lluvias de ideas y generalmente llegaban a acuerdos que, por lo que se mencionaba en la sesión siguiente, no se cumplían, sin embargo al final del ciclo realizaron junto con los estudiantes un cuento motor⁴².

Por último, la actitud y el desempeño en general de los estudiantes y el caso de los estudiantes con problemas en particular, fueron temas que también estuvieron muy presentes, aunque lo registré con mayor frecuencia en los colegios de grupo de la Escuela 1 que en los de la Escuela 2. Me atrevo a afirmar que en la mayoría de los asuntos que se trataban, de alguna forma terminaban enfocados a los estudiantes. Esto se debe supongo a que para un profesor lo más importante son sus alumnos y a que finalmente los colegios son espacios para que los profesores colaboren entre ellos y puedan otorgar una educación más integral. En contraparte, a mi parecer hubo pocas reflexiones o críticas sobre sus formas de hacer docencia, yo diría que los profesores se miran poco a sí mismos.

¿Qué está sucediendo; qué factores se conjugan para que el objetivo primordial y en algunos casos único de los colegios sea lo organizativo? En este primer ejercicio analítico veo cinco posibles factores, algunos ya los abordé y sólo haré referencia a ellos sin ahondar, pues todos los elementos que aquí presento los retomaré más adelante al realizar un segundo análisis interpretativo. En primer lugar el tiempo destinado a esta labor, después está la sobrecarga de trabajo del docente, también considero la actitud individual, el enfoque de los coordinadores y los momentos coyunturales.

Como bien lo apunta Espinosa, en las escuelas que ella visitó cada inicio de semestre los encargados de organizar el calendario escolar y los horarios de clases toman en cuenta horas destinadas a los colegios de profesores, las cuales varían en cantidad y

⁴² Uno de los profesores que propuso el cuento motor como proyecto de la academia explicó que era una actividad en donde alguien va contando una historia y los demás van actuándola.

periodicidad dependiendo el contexto escolar y la modalidad, mínimo son dos horas y máximo ocho al mes, aunque hay libertad para reunirse de manera extraordinaria en caso de que se requiera, excepto las de séptimo y octavo que como he dicho se reúnen cuatro horas por semana. En la Escuela 1 son dos horas cada quince días, en la Escuela 2 los colegios de grado sesionan dos horas cada mes y los de asignatura son libres de elegir, en el período que yo observé se reunieron entre una y dos veces al mes. En principio, como lo dije en el apartado anterior, considero que es muy poco tiempo para los objetivos que se pretenden y sobre todo para la lista de actividades que se recomiendan. La mayoría de los profesores a los que entrevisté coincidieron en decir que uno de los aspectos débiles de estos grupos es la falta de tiempo, es decir las dos horas quincenales o mensuales no son suficientes para trabajar todo lo que se quiere o se debe. En especial esto se notó en la intervención que realicé en el colegio de quinto de la Escuela 1:

No estamos acostumbrados como docentes a hacer ese tipo de vinculación, en primera porque no conocemos la totalidad de los programas, en segunda porque no hay tiempo, el espacio de academia es donde podemos [...] abordar algunas temáticas, sin embargo no es en su totalidad un tiempo abastecedor en donde podamos por ejemplo exponer cada una de las asignaturas como fue uno de los puntos que no se pudo abordar por falta de tiempo y porque la coordinación nos estaba pidiendo en ese momento otras cosas, entonces le damos prioridad a lo que se nos pide y no a lo que debiera ser... (MaR Escuela 1 Entrevista 7 marzo 2012).

Coincido totalmente con esta profesora cuando afirma que le dan prioridad a lo que se les pide y no al deber ser, lo hago porque lo observé en casi todos los casos, pero sobre todo porque lo viví como profesora del colegio de quinto semestre de la Escuela 1 durante el periodo de agosto del 2014 y enero del 2015.

Entonces en este punto hago referencia el segundo factor que anuncié; la sobrecarga de la labor docente. El trabajo colegiado es una de las tantas obligaciones de los profesores, para el sistema educativo lo primordial es la labor en el aula, la cual implica a grandes rasgos conocer bien el programa, actualizarse, planear, dar clases y evaluar constantemente, además deben cumplir con las formalidades administrativas. En lo que respecta a los profesores de la Escuela 1, por las condiciones laborales que ofrece la escuela privada es

decir un contrato por horas y un salario muy bajo, tienen otros trabajos, varios dan clases en primaria. En la Escuela 2 depende de si los profesores tienen un contrato por tiempo completo o parcial. Así Mercado (2000) observa:

Documentar los problemas derivados de las condiciones de trabajo y que afectan la labor docente no fue el propósito del presente estudio. Sin embargo, es necesario mencionar varios aspectos de esas condiciones que disminuyeron las posibilidades de llevar a cabo el trabajo colegiado en los planteles observados. La principal de ellas fue el tiempo, es decir, la posibilidad que tenían los profesores o no para dedicar una parte del tiempo laboral a las diversas reuniones que necesitaban realizar como trabajo colegiado (Mercado, 2000: 124-125).

En estos dos factores reafirmo una situación compleja que he expuesto. Por un lado, poco tiempo destinado a los colegios, sobre todo considerando las acciones que se esperan del trabajo entre colegas. Por otro, aunque es poco tiempo a veces los profesores no cumplen con él porque tienen otras tantas obligaciones. Acerca de este último fenómeno, la postura que percibí es que es una cuestión actitudinal.

En entrevista, las profesoras de la Escuela 2 MaF, MaG y MaC⁴³ insistieron en que institucionalmente el espacio para trabajar colaborativamente existe, depende de cada individuo si quiere o no aprovecharlo, pues en algunos casos los profesores no asisten y en otros lo hacen pero no participan. Esta cuestión de la actitud la relaciono también con la disposición que cada uno tiene para abrirse o no ante sus colegas, qué tanto le interesa reflexionar sobre su propia práctica, aprender del otro, compartir lo suyo, como ya lo mencioné en qué medida se mira a sí mismo. En mi experiencia como profesora en la Escuela 1, considero que el colegio fue un espacio para tratar básicamente asuntos organizativos porque no había tiempo para lo académico, pero tampoco interés.

Ante la falta de tiempo y la actitud individual de los asistentes, interpreto que las coordinaciones o en algunos casos los mismos profesores promueven la realización de talleres o seminarios donde sí se aborda la docencia desde un enfoque académico, esto es reflexivo y analítico. En la Escuela 1, durante el semestre que fui profesora la coordinación realizó un seminario quincenal al que debían asistir todos los profesores con el objetivo de

⁴³ Escuela 2 Entrevista 22 septiembre 2011.

apoyar la formación de los mismos, de esa forma los colegios se convirtieron en espacios para la organización de lo inmediato. En la Escuela 2, como ya lo compartí fueron las profesoras de la asignatura de *Observación y práctica docente* quienes brindaron un taller a sus colegas.

Por último, la intensidad y el tipo de labor destinada a los colegios también dependen del momento coyuntural. Por lo que cuentan los testigos y lo que leo en los seguimientos del Plan 97, durante los primeros años de la implementación de ese plan, en los colegios hubo una labor académica importante con el objetivo de conocer el nuevo enfoque educativo y los contenidos específicos de las nuevas asignaturas. Algo similar ocurrió con la Reforma del 2012 que me tocó vivir, aunque aquí percibo algunas discrepancias entre los testimonios, pues por un lado me compartieron que ante los vacíos del proceso los colegios fueron los únicos espacios donde los profesores pudieron actualizarse, por otro me comentaron que ante las críticas sobre la manera de llevar a cabo la reforma muchos profesores dejaron de creer en el proyecto y no participaron en los colegios. En mi experiencia como profesora de quinto semestre del Plan 2012, el colegio no fue un espacio para el análisis del nuevo plan, era la primera vez que se impartían las asignaturas y cada profesor en lo individual se encargó de su área, yo no supe qué y cómo trabajaban los otros, ni si quiera qué opinión tenían del programa.

Por el momento, me parece que con las descripciones presentadas es posible avanzar en este primer análisis. Entonces haciendo un contraste entre lo instituido –lo universal, lo que establecido normativamente- con lo instituyente –lo particular, las maneras en cómo los profesores adoptan lo establecido-, observo que para empezar no se cumplen con los dos objetivos primordiales –lo organizativo y lo académico. En especial no se realizan la mayoría de las recomendaciones más puntuales, así hay pocas propuestas claras al inicio del semestre sobre el proyecto colegiado, no hay planeación semestral, no hay seguimiento, no hay articulación entre los contenidos y las prácticas de las asignaturas, no hay lecturas previas, no hay discusiones temáticas. Desde mi perspectiva, este fenómeno es el cruce de un conjunto de situaciones y de factores que se contradicen. Así a la pregunta final del apartado anterior ¿realmente en el día a día se dan estas contradicciones que detecto en los documentos?, respondo sí. El tiempo que la organización otorga al trabajo colegiado es insuficiente para las tareas que se espera se lleven a cabo. Hay una sobrecarga

de labores docentes, entre ellas como parte de los mismos colegios se solicitan formalidades que restan tiempo de trabajo. Establecer articulaciones en un plan de estudios fragmentado no parece una labor fácil, en la mayoría de los casos no se hace. A esto agrego el aspecto actitudinal de los profesores; en las conversaciones y entrevistas de los profesores rescato una postura positiva de lo que implica trabajar entre colegas, sin embargo en la práctica está el problema del ausentismo, sobre todo en la escuela pública, y la poca participación aunque se asista. Los mismos profesores expresan que la falta de compromiso es el mayor problema con que se enfrenta el trabajo colegiado. Pero finalmente la gran contradicción que veo es que en los colegios de profesores se hace poco trabajo académico.

2.3 ¿Y lo académico?

En el discurso se afirma que los colegios de profesores contribuyen al desarrollo académico de las escuelas normales (SEP, 1998; BENV, 2001; Teutli, 2002; , Espinosa 2004; Entrevista CaC⁴⁴). De manera explícita no se define lo que se entiende por trabajo académico, por ello hice una búsqueda sobre el concepto. Lo primero que salta a la vista es que tiene relación con el conocimiento, tanto con su construcción como con su transmisión, y tradicionalmente ha estado relacionado con el quehacer de las universidades:

Desde su fundación, las universidades han considerado que la labor de los académicos consiste en contribuir al desarrollo del conocimiento no sólo cultivándolo, sino transfiriéndolo a los jóvenes. Pero, hoy en día, a estas tradicionales funciones de docencia e investigación se han añadido muchas más, hasta el punto de que ya es difícil definir de forma simple en qué actividades consiste el ejercicio de la profesión académica. Así, por ejemplo, Boyer propuso que los objetivos de la profesionalidad docente apunten a cuatro direcciones simultáneamente: 1) el descubrimiento del conocimiento, 2) su integración, 3) su aplicación y 4) su enseñanza. Por su parte, Rice también ha definido la labor académica en todas sus formas como un trabajo típicamente relacionado con cualquier operación que tenga que ver con los conocimientos: 1) su avance, 2) su integración, 3) su aplicación y 4) su representación. Nunca como en la actualidad las labores académicas habían sido tan complejas y, al mismo tiempo, habían planteado tantos desafíos y oportunidades (Pedró, 2004: 73-74).

En este caso decidí retomar el concepto definido por el estadounidense Ernest Boyer, quien fue uno de los constructores de *Una propuesta sobre la educación superior del futuro* donde se establece un nuevo paradigma del trabajo académico, en sus propias palabras cuenta que:

En la Fundación Carnegie, después de terminar *College*, empecé a reflexionar sobre la manera de definir el significado del trabajo académico como lo había experimentado en sus distintas expresiones a lo largo de los años –como estudiante de posgrado, como

⁴⁴ Escuela 2 Entrevista 10 de octubre del 2014

Director Académico, Canciller, y Comisionado para la Educación. Con el tiempo, estas reflexiones llevaron a la publicación de una nueva perspectiva del trabajo académico, en la que sugerí que la labor de la vida intelectual incluía no sólo el descubrimiento del conocimiento, sino la integración y aplicación del mismo y la enseñanza (Boyer, 2003: 23).

Hice la elección porque la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de nuestro país a la cual pertenecen también las escuelas normales desde 1984, tiene como referente este paradigma. Así, las normales deben en teoría cumplir con la gama de labores propuesta; investigación, integración, docencia y aplicación. En particular, los colegios en tanto espacios para el trabajo académico entre profesores deben contribuir sobre todo con la integración de conocimientos y la enseñanza, la investigación se realiza en otros espacios como son los cuerpos académicos y los departamentos de investigación, la aplicación es en las aulas día a día.

Aunque el Plan 97 establecía sugerencias específicas al interior de cada programa de asignatura con la finalidad de propiciar la integración y, según el estudio de Mercado (2000: 126) en algunos casos los profesores las adoptaron y las trabajaron en las reuniones, en mi experiencia insisto esto no sucedió, al contrario durante mis primeras observaciones me percaté que se hacía poco trabajo académico, tanto en lo que se refiere a la integración – o articulación- como en el campo de la enseñanza. Al inicio del primer semestre que observé en la Escuela 1, en el colegio de segundo una de las profesoras que aceptó ser responsable de la labor de vinculación, presentó en una sesión un cuadro comparativo sobre los objetivos esperados en cada una de las asignaturas así como otro cuadro donde exponía las lecturas que se estudiaban en cada curso, sin embargo no hubo seguimiento, la actividad se quedó en ese punto, es decir no hubo vinculación como tal. En esa misma época, en la Escuela 2 en el colegio de cuarto semestre se acordó que cada uno de los colegios de asignatura presentarían de manera general sus plan de estudios, no obstante esto no sucedió, sólo las profesoras de *Geografía y su enseñanza* lo hicieron. En cuanto a lo que se refiere a la enseñanza, en contadas ocasiones en la Escuela 1 algún profesor compartió una lectura y la comentaron entre todos, y en la Escuela 2 tuvieron el taller que ya mencioné sobre planeación y evaluación por competencias.

Ante esta situación propuse el proyecto de intervención que realicé en la Escuela 1 entre agosto del 2011 y enero del 2012, cuyo principal objetivo fue llevar a cabo un proceso de vinculación entre las distintas asignaturas del plan de estudios, que se viera aterrizado en la elaboración de un sólo y único trabajo final por parte de los estudiantes. El análisis de esta experiencia me ha permitido ver algunos factores importantes para comprender este fenómeno. En primer lugar me di cuenta que existe una confusión sobre lo que es la articulación, vinculación o integración –como quiera que se nombre- del conocimiento.

La segunda sesión⁴⁵ la dediqué a la definición del término de vinculación, en ese momento se expresó la falta de claridad, se habló de transversalidad y de correlación, pero no hubo alguien que tuviera certeza sobre lo que es, mucho menos sobre cómo llevarla a la práctica. Incluso una profesora con experiencia y trayectoria que había participado en la implementación del Plan 97 en la Escuela 2 tampoco supo qué y cómo vincular. Se mencionó que la vinculación la hacen individualmente, es decir que cada profesor en su asignatura hace vinculaciones con otros campos disciplinarios, pero no como equipo de profesores. El MoA dijo que él no conoce lo que hacen los demás y a la inversa, y para ello se necesita tiempo. En ese mismo sentido rescato la participación del MoP quien es también maestro de primaria:

Yo considero que una de las condiciones que no ha permitido que la vinculación se de desde el ámbito de la primaria [...] es que exige un poco más del tiempo de que a veces uno dispone [...] implica un esfuerzo porque te obliga a sentarte en una meseta y a poner todos los libros y empezar a ver qué actividades propone este tema y qué propone este y este, y entonces empezar a sacar la relación [...] a veces el mismo programa de la asignatura te va llevando a temas que, si tu por ejemplo, partes desde la historia y en el primer bloque te habla de prehistoria, pero lo puedes relacionar con un bloque de ciencias naturales que tiene que ver con la comprensión del entorno, pero es el bloque cuatro entonces a lo mejor dice el maestro y si me adelanto en el programa, y si me pongo a ver cosas que tengo que revisar otras cosas antes para que pueda comprender este tema que ahora va estar más adelante, entonces también la cuestión administrativa, o más bien la cuestión como nos manda el sistema la información y los programas, no vienen preparados para esa vinculación, también por eso se nos dificulta a veces un

⁴⁵ Escuela 1. Intervención. Segunda sesión. 7 septiembre 2011.

poquito la cuestión de hacerlo, en el ámbito de la primaria, desde mi experiencia. Y aquí en la normal pues sí he visto que no nos da tiempo [...] para cerrar a veces creo que la limitante es el mismo sistema que no nos permite o no nos facilita esta cuestión en función de cómo establece los programas y bueno también el tiempo que nosotros podemos disponer... (Escuela 1. Intervención. Segunda sesión. 7 septiembre 2011. MoP).

Pero, aún cuando en ocasiones se crea el espacio y el tiempo para compartir lo que cada uno hace en su asignatura, tampoco se pasa a la etapa de vincular, lo que percibí insisto es que no se sabe cómo.

A lo largo del proceso la confusión permaneció, de tal forma que los profesores se vieron obligados a improvisar, sobre todo a dejar en manos de los estudiantes la labor. De esta manera, el trabajo final fue un informe de sus jornadas de prácticas a través del cual se pretendía que hicieran un análisis basado en una vinculación de todas las asignaturas cursadas. Tuve la oportunidad de revisar algunos de dichos trabajos finales; los estudiantes no realizaron una vinculación de contenidos, la información que presentaban seguía siendo fragmentada. La confusión que nos llevó a la improvisación fue aceptada por los propios profesores quienes me compartieron en entrevista:

Hay una confusión tanto de quienes estamos al frente como [de] los alumnos, en ellos se refleja esa problemática [...] me parece que la vinculación realmente resulta difícil en el sentido de que no la organizamos desde el inicio, sino que cada uno organiza su trabajo y dice yo voy a ver esto de acuerdo a lo que el programa me está marcando, y si en mi caso yo me salgo a veces del programa, considerando que los programas ya están atrasados, esa vinculación resulta aún más difícil, o se complica más porque hay cosas nuevas que muchos no llevamos o no llevan a cabo [...] la experiencia pasada fue queremos hacer esto y a la mera hora hicimos otra cosa, con un trabajo final que a mi gusto no me reflejó nada... (Escuela 1 Entrevista MaM 14 marzo 2012).

Al trabajar un proyecto de vinculación creo que encaminaría o facilitaría que pudiéramos alcanzar o lograr de manera más significativa los rasgos del perfil de egreso en los alumnos, no estamos acostumbrados nosotros pero tampoco los alumnos [...]

entonces si ellos no lo ven, pues es porque nosotros tampoco lo estamos viendo... (Escuela 1 Entrevista MaR 7 marzo 2012).

Fue un concepto bastante complejo que nunca logramos definir y pulir [...] al final resolvimos pero desde mi punto no fue la mejor manera de resolverlo [...] nos dimos cuenta de las carencias que teníamos como academia, y cómo esas mismas carencias se vieron reflejadas en los propios trabajos de nuestros alumnos [...] entonces tu le dices a los chavos vamos a vincular, vamos a ver puntos en común o a desarrollar estrategias que nos permitan en este caso vincular y ellos ven que nosotros no lo hacemos, y de hecho es bastante peculiar que nosotros les exijamos que ellos vinculen cuando en su formación no, en su formación desde el nivel primaria hasta la educación normal ha sido un modelo cuadrado y fabril netamente [...] no hubo ni siquiera una modelación de lo que es el trabajo mediante la vinculación, y como no hubo esa modelación por lo tanto a ellos se les hizo bastante complicado [...] nosotros no cumplimos con ese deber y ellos sí cuestionan por qué me pidieron algo así cuando yo no lo sé... (Escuela 1 Entrevista MoA 8 marzo 2012).

Considero que esta experiencia fue enriquecedora para mi investigación porque se expusieron los principales problemas que confluyen para que en los colegios se haga poco trabajo académico.

A lo largo de este segundo capítulo busqué contextualizar los colegios de profesores. Así expuse de manera muy general que dichos grupos pertenecen a políticas internacionales con impacto en los contextos nacional y locales, y que las normas, lineamientos y recomendaciones establecen que los colegios tienen dos grandes objetivos: la organización de los profesores y el trabajo académico, todo ello con el fin de contribuir al perfil de egreso de los estudiantes y la formación de los participantes. Asimismo describí cómo en la práctica existe por un lado una diversidad de prácticas y por otro la tendencia a que los colegios se enfoquen al trabajo organizativo. Entonces hice notar la contradicción que pretende ser el eje de esta tesis; en los colegios de profesores se hace poco trabajo académico. Sobre todo en este primer ejercicio analítico basado en el contraste entre lo instituido y lo instituyente, percibo que el fenómeno estudiado es parte de un sistema de sistemas complejo y no sólo de actitudes individuales, de la formación docente o de las dinámicas grupales.

CAPÍTULO TRES

3. Segunda mirada: el trabajo académico en los colegios de profesores, más allá de la colegialidad.

Este tercer y último capítulo lo dedico al ejercicio de articulación de todos los elementos epistemológicos, teóricos, metodológicos y empíricos que expuse anteriormente. El trabajo de campo en las dos escuelas normales elegidas me permitió conocer lo que sucede en las sesiones colegiadas y tener contacto directo con los profesores y los coordinadores, sobre todo estudiar la relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, de esa manera construir el objeto de estudio. El proceso como lo he compartido fue caótico e implicó otros procesos, pero una vez que definí la problemática que quería abordar las partes se fueron acomodando de tal manera que pude crear un todo panorámico, el cual lejos de estar acabado invita a continuar caminando.

Dentro de la organización escolar de las normales, los colegios son considerados como grupos de trabajo entre profesores que apoyan en cuestiones organizativas y al desarrollo académico de los estudiantes y de los mismos profesores. Sin embargo, en las reuniones observadas pude apreciar que existe poco trabajo académico, entendido éste como la integración de contenidos y de prácticas de los programas que se enseñan, y la reflexión sobre la docencia. En una primera interpretación el fenómeno colegiado se jugaba en el nivel personal, en el interrelacional y en el grupal, en otras palabras las actitudes y las formaciones de los profesores, las relaciones entre ellos y las dinámicas grupales, se conjugaban de tal manera que en la práctica dificultaban la realización del trabajo académico. Pero desde la mirada de la complejidad pude hacer otra interpretación, así los colegios pertenecen a un sistema de sistemas donde lo educativo se conecta con lo económico, lo político y lo sociocultural, por razones prácticas este estudio lo he centrado en el sistema educativo, aunque en algunos momentos hago referencia a los otros. Para estudiar este sistema complejo recurrí al modelo de intelegibilidad creado por Jacques Ardoino cuyo objetivo es realizar una lectura plural. Así retomo aspectos de su propuesta de análisis multirreferencial donde se identifican cinco niveles; personal, interrelacional, grupal, organizacional, institucional. Pero la articulación entre ellos la elaboro desde el

enfoque teórico del *análisis institucional*, de esa manera regreso a la relación original instituido e instituyente, pero en una dimensión interpretativa un poco más profunda que me permite observar lo institucional, es decir hacer visible lo invisible.

Al retomar elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos construidos por otros autores y en otros contextos, hice adaptaciones que me llevaron a crear mi propio modelo de análisis e interpretación. Para empezar sólo abordo explícitamente el nivel organización, el grupal y el personal, pues considero que lo institucional los atraviesa y está implícito en cada uno de ellos. La presentación del último nivel la cierro con un apartado dedicado a lo institucional y que considero representa una lectura plural e integradora del fenómeno de los colegios de profesores normalistas. La separación y la articulación de los niveles fueron procesos difíciles, pues el todo y sus partes están interconectados de tal manera que al hacer su análisis se tiende lógicamente a la reiteración y a la repetición, desde un pensamiento clásico académico esto provoca confusión.

En especial en este capítulo tuve problemas con la lógica de exposición a tal grado que me vi obligada a reconstruirlo. La primera versión la hice a partir de una lógica de descubrimiento, así en primer lugar presentaba el nivel grupal, luego el nivel organizacional y finalizaba con el nivel personal. Ello porque es a partir del estudio de un fenómeno grupal que fui analizando el sistema a través de una interconexión recursiva, es decir del grupo pasé a la organización, de la organización a lo personal, de lo personal a lo grupal, este movimiento era a su vez en espiral, de esa manera cada vuelta implicaba profundizar en lo invisible, es decir en lo institucional. No obstante, al final decidí utilizar una lógica de exposición que va de lo universal a lo particular. El capítulo está estructurado en tres grandes apartados, inicio con el nivel organizacional, después presento el nivel grupal y cierro con el nivel personal. Al interior de cada uno de ellos intento también establecer un orden que va de lo general a lo particular, es decir inicio con las políticas internacionales y luego paso a lo que sucede en los colegios.

3.1 Una organización centralizada, jerarquizada y fragmentada

Comúnmente se confunden organización e institución. La organización es la puesta en escena de la institución. La organización es el establecimiento, la administración, las normas, los tiempos, los planes, los programas, es decir lo que se puede ver fácilmente. Dentro de este nivel existen varios aspectos que pueden ser analizados partiendo de distintas perspectivas. Con la finalidad de abordar el objeto de estudio sobre el trabajo académico en los colegios de profesores en escuelas normales he elegido elaborar un análisis desde una mirada micropolítica, de esa manera puedo observar las relaciones de poder existentes al interior del sistema educativo que tienen impacto en el desarrollo de los mismos colegios. Así me intereso por dos aspectos; uno más general sobre las características de la organización de las escuelas normales, y uno más particular acerca de los planes de estudio. Con ello hago visible la contradicción de pretender llevar a cabo un trabajo horizontal y de articulación dentro de una organización centralizada, jerarquizada y fragmentada. Entonces se comprende la dificultad de darle prioridad a lo académico a pesar de los lineamientos y objetivos institucionales.

3.1.1 Transformar para no cambiar

En 1966 Michel Lobrot inicia su obra *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión* con una mirada crítica sobre la organización burocrática del sistema educativo francés:

La psicología desconfiada y hostil del francés medio ha engendrado, pues, la burocracia, su más bello fruto. El burócrata de la educación nacional se cree, en efecto, como Dios Padre habilitado para prever todos los gestos, los movimientos y las intervenciones del docente. No sólo fabrica programa que se destacan por su carácter abstracto y a priori y horario minuciosos (véanse los de la enseñanza primaria), no sólo pretende controlar a los docentes y a los alumnos por medio de exámenes, que se convierten en la verdadera meta de la tarea escolar en vez de ser solamente su control, sino también envía sus “representantes en misión”, los “inspectores”, que deben vigilar que el trabajo se haga como debe hacerse, esto es, de acuerdo con el espíritu previsto por la administración superior o según sus caprichos del inspector [...] Claro

que en este mundo semejante al de Gogol, lo único que un docente medio puede intentar es la conformidad formal con el programa y la “preparación de los exámenes”. ¿Qué le importa en el fondo la verdadera formación de los niños? ¿Por qué habría de preguntarse si los conocimientos que imparte son durables y sólidos si no se los juzga por ello? [...] Esta triple angustia –respeto a los padres, la administración y los niños– es lo que domina con mucho toda la psicología del docente ¿Cómo puede pretenderse que la situación sea otra? Todo es concebido para producir esta especie de psicología. Incluso las famosas y teóricas “reformas de la enseñanza” se hacen sin que el docente sea jamás consultado, en un Olimpo en el que se mueven los dioses de la administración, bajo la mirada paternal del “ministro de Educación Nacional” (Lobrot, 1974a: 36-38).

Para el autor el problema de la educación no era sólo una cuestión de método o de enfoque, también estaba en la organización centralizada y jerarquizada comparable a una máquina, donde el profesor ocupaba un rol bastante pasivo. Cincuenta años después y en el contexto mexicano, encuentro similitudes con el actual sistema educativo, en especial con el normalista. Así las decisiones políticas importantes y los planes de estudio siguen siendo obra de un grupo integrado por políticos, teóricos y administradores, el examen es todavía un mecanismo de control e incluso un objetivo fundamental de la propia educación, y los profesores continúan siendo actores intermedios con poca autonomía. Por otro lado, en un sentido pedagógico e identitario Ducoing afirma que las normales siguen ancladas en el pasado:

En el marco del proceso de universitarización emprendido por muchos de los países occidentales para permitir sobre todo el vínculo con la investigación, la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo “nuevo”. Posiblemente por lo impensable de la posibilidad de devenir “otro”, el sistema normalista, a cargo del Estado, ha impedido un proceso de desarrollo que deje atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados; quizá el Estado no se ha expuesto a experimentar los riesgos de un proceso, de un trabajo que movilice la confrontación con la alteridad por medio del encuentro y, también, por el

desencuentro, con los otros; no se ha aventurado a la emergencia de lo nuevo, lo imprevisto, lo imprevisible, lo impensado, lo inesperado (Ducoing, 2013b: 9-10)⁴⁶.

Ante este panorama me pregunto qué no ha sucedido o qué ha sucedido, porque como expuse en el capítulo anterior, a lo largo del tiempo se han hecho transformaciones significativas, en 1984 las escuelas normales se convierten en instituciones de educación superior, en 1996 se inicia el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, en el 2012 se impone una nueva reforma al plan de estudios, y continuamente se instauran programas, normas o acciones que pretenden mejorar las condiciones, las situaciones y los procesos, sin embargo en el fondo la naturaleza de la educación normal se ha modificado poco. La respuesta la encuentro en la transición de una organización burocrática a una de corte tecnocrática, cuyo objetivo ha sido transformar para no cambiar, es decir desde una perspectiva política lo que ha cambiado es la forma de dominación, es en este contexto organizacional donde se crean los colegios de profesores actuales, por ello dedico este apartado al análisis del fenómeno.

Los orígenes burocráticos

En general la burocracia es una forma de organización que se ha desarrollado progresivamente desde la Antigüedad. A lo largo de la historia se han creado distintas interpretaciones sobre su origen y su desarrollo; Hegel y más tarde Weber la definieron como una forma de superioridad racional, pero para Lobrot es sobre todo una forma de dominación que nace de la alienación colectiva de todo un pueblo en manos de un aparato judicial que existía previamente, con el fin de recibir protección y seguridad, y que tiende a reemplazar otras formas de dominio como la religiosa, la aristocrática y la burguesa (Lobrot, 1974a: 67-74). La burocracia se puede crear y recrear en cualquier régimen político o sistema de producción; así el gobierno de Robespierre en Francia se sustentó en una organización burocrática, igual que lo hizo muchos años más tarde el gobierno de Lenin en Rusia (Lobrot, 1974a: 86). En este tipo de organización el poder está centralizado pero sobre todo está en la misma organización que representa una especie de máquina,

⁴⁶ Coincido con la autora sobre la resistencia al cambio, aunque agregaría que no es exclusiva de las normales; la escuela es una institución que a pesar de las transformaciones continúa siendo fundamentalmente tradicionalista, ni que decir de la universidad que como bien lo resaltó el mismo Lobrot, es una organización con estructuras también napoleónicas y por lo tanto burocráticas (1974a: 74).

donde las funciones y las responsabilidades de los individuos están jerarquizadas. Su finalidad es administrar colectividades por el bien de ellas, para ello fija objetivos, métodos, valores, reglas, normas, actividades, tareas y relaciones entre los individuos, y se ocupa asimismo de vigilar que se cumpla la aplicación del programa y sancionar en caso de que no se realice. Se asume como una organización racional, funcional y formal, por lo cual se intenta excluir la parte humana. En la cotidianidad existe una obsesión por cumplir la regla por la regla. Aunque los hombres pierden su individualidad, su creatividad y su libertad, la burocracia ha tenido y tiene una importancia porque proporciona al mismo tiempo protección; para sus integrantes representa una seguridad dentro de la sociedad:

Cuando se entra en una organización burocrática uno sabe que va a ser difícil subir alto en la jerarquía, pero uno sabe también que si tiene ciertos diplomas y si uno hace su trabajo correctamente al final termina teniendo un salario todos los meses y además puede esperar progresar en la jerarquía. La burocracia da seguridad. Obviamente dicha seguridad tiene como consecuencia una pobre posibilidad de desarrollo y dificultades para ser creativo, pero al mismo tiempo es una protección contra los azares y avatares de la vida. La burocracia tiene un efecto protector suplementario. Al alejar a los individuos unos con respecto a otros entre sí, impide naturalmente las relaciones positivas, pero sobre todo impide las reacciones negativas personales (Enriquez, 2002: 95).

En particular la escuela moderna que se crea a lo largo del siglo XIX como parte de los procesos de construcción de los Estados-nación, surge como una organización burocrática. En un principio el sistema educativo estuvo bajo la dirección y el control de un grupo de políticos y administradores, quienes por el bien de todos los actores educativos se dedicaron a establecer la organización, las normas, los programas, los calendarios, los contenidos académicos, los métodos de enseñanza, los símbolos y los valores sin olvidar los medios de control y de sanción, de esa forma se fueron construyendo culturas e identidades que hasta el día de hoy se mantienen con fuerza, esto es definen y permean las acciones cotidianas escolares. Bajo el discurso de igualdad y democracia, se fue moldeando una organización enfocada a lograr una homogeneización de los individuos. Dentro de esta máquina, la función del profesor ha sido bastante limitada, Lobrot afirmaba que “tiene tres objetivos

principales que definen su pedagogía: la conformidad con el programa, la obtención de obediencia y el buen éxito en los exámenes” (1974a: 107).

En este contexto, el modelo de las escuelas normales se creó en Francia bajo las estructuras napoleónicas del siglo antepasado, en su propio nombre lleva la marca de la racionalidad burocrática que caracteriza a la escuela moderna: normalizar la formación de los profesores al servicio de la sociedad pero sobre todo del Estado. Rápidamente se expandió fuera del territorio francés, en México por ejemplo la primera escuela normal se fundó en 1886 en Xalapa, Veracruz. Desde su origen formaba parte del sistema educativo burocrático, esto es que las políticas, las normas, las relaciones, los programas, los contenidos y los valores son creados por un grupo en el poder. Los profesores tienen pocos espacios de participación y sobre todo de injerencia, pues tienen la obligación de seguir la norma a cambio de ganar ciertos privilegios como lo es un lugar seguro en la nómina. Además en nuestro país, las escuelas normales fueron espacios de movilidad social, para ingresar se solicitaba únicamente el nivel de secundaria, y al final de los tres años que duraban los estudios se tenía una plaza de maestro asegurada; para un gran sector de la población esto significaba una oportunidad de ascender socialmente. Discursivamente el normalismo ha estado ligado al servicio de la nación, así la figura del profesor es de un servidor público –o misionero también-, y ello implica un control estatal sobre el mismo⁴⁷.

Durante un período largo el sistema normalista tuvo la exclusividad en la formación del profesorado, pero desde hace algunas décadas mundialmente las escuelas normales han ido desapareciendo y son las universidades las que se encargan ahora de la educación de los futuros profesores. Cada país tiene sus propios procesos, en el nuestro en 1978 se creó la Universidad Pedagógica con el objetivo de formar a los futuros profesores. Sin embargo el normalismo continuó y sigue vivo, para ello se han hecho las transformaciones necesarias que he mencionado como su incursión al sistema de educación superior, el PTFAEN, y la actual Reforma del 2012⁴⁸, en correspondencia con las políticas educativas de corte tecnocrático que han dominado los ámbitos tanto internacionales como nacionales desde la

⁴⁷ Pero, un análisis histórico del caso mexicano dejaría ver que a pesar de las tendencias y generalidades, en realidad es difícil hablar de un normalismo, en su lugar hay normalismos; no es lo mismo la normal de hoy que la del siglo antepasado, no es lo mismo una normal rural que una urbana, ni una privada que una pública. Sin embargo, en este momento me interesan más las tendencias que las particularidades.

⁴⁸ La continuidad no ha impedido que en varias ocasiones se anuncie su muerte, como cuando en el 2008 la entonces lidereza Elba Esther Gordillo pidió que las escuelas normales se cerraran para convertirlas en escuelas de turismo, esto no ha sucedido pero sigue latente su muerte anunciada (Áviles y Herrera).

década de los 80's. De esta manera en el discurso se habla de la transición de una organización burocrática a una gestión democrática, flexible y sobre todo enfocada al trabajo académico-pedagógico (SEP, 1997).

Hacia la tecnocracia

Los orígenes de la organización tecnocrática se sitúan a partir de la segunda guerra mundial. La tecnología, la eficacia y la calidad son su eslogan, en especial está muy ligada a una obsesión por el crecimiento económico. El pensador francés Eugène Enríquez contemporáneo de Lobrot y Lapassade, quien estableció una tipología de las organizaciones, considera tres aspectos fundamentales:

Para presentarla de manera simple, diría que la forma tecnocrática tuvo la ambición de unir las cualidades de las tres primeras formas de las que hablé [carismática, burocrática y cooperativa] sin caer en sus defectos. Obviamente no es real, pero es el objetivo de la tecnocracia. Del carisma toma la idea de poder fuerte pero transformándolo, de la burocracia la forma de racionalidad pero también le va a imprimir una evolución y de la cooperación la idea de participación que también va a transformar (Enríquez, 2002: 108).

En la organización tecnocrática se conserva la idea del poder fuerte pero basado en el saber, principalmente en un saber de *management* o de experto, entonces se habla de tecno-estructura para denominar a un conjunto de tecnócratas que son expertos y ocupan la cúpula, quienes asumen que las decisiones establecidas a partir de sus conocimientos profundos se sustentan en la verdad. Al mismo tiempo se retoma el enfoque racional de la burocracia que busca una organización que funcione como una máquina, pero en este caso es una racionalidad de la gestión, así en cotidiano se toman muchas decisiones contrariamente a lo que ocurre en la burocracia donde los procesos son lentos, pues se busca la optimización, un menor costo y más ganancias. Finalmente se apela a la participación de los integrantes aunque las decisiones importantes están en manos de expertos, con ello se aparenta la apertura de espacios para la expresión de distintas voces, se aparenta escuchar esas opiniones, pero en realidad se manipula para que se consense y se apoye lo que el grupo en el poder quiere. Las decisiones pequeñas y locales se delegan a un

nivel inferior de la jerarquía porque no tienen una importancia verdadera y sin embargo esto permite que los individuos se sientan partícipes de sus acciones. Enríquez afirma que “la tecnocracia es un modo de dominación sumamente fuerte porque seduce, manipula y trata de integrar” (2002: 113).

En el ámbito de la educación el enfoque tecnocrático ha ido ganando terreno desde la década de los 80's, así actualmente la corriente de las escuelas eficaces domina la política de los sistemas educativos. Se habla de construir una educación innovadora y de calidad; se realizan y se llevan a cabo programas para alcanzar una gestión eficaz y óptima, es decir que con pocos recursos y en poco tiempo se obtengan productos educativos; en especial la tecnología se considera un medio fundamental. Entonces se discute sobre el método educativo idóneo para realizar tales objetivos; en los últimos años el enfoque por competencias ha ganado adeptos y a pesar de las confusiones acerca del mismo, muchos de los programas actuales se basan en él. La evaluación tiene un papel fundamental en la medición de la eficiencia y por lo tanto en la toma de decisiones; está por ejemplo la prueba internacional PISA aplicada a los países miembros de la OCDE. Se considera que la escuela es una comunidad en donde deben participar todos los actores, estos son los directivos, los profesores, los estudiantes y los padres de familia, con la misión de establecer proyectos en común para mejorar la educación. Los sistemas educativos se han descentralizado, dándole impulso a los contextos regionales y locales. En cuanto a los docentes, se habla de procesos de profesionalización que les permitan llevar a cabo su labor desde un pensamiento reflexivo y crítico, para ello se han implementado programas de actualización, evaluación y acreditación (Pozner, 2000; SEP, 2010; SEP, 2011; Cruz, 2013; Moreno, 2013).

En México, en el proceso de la transición paulatina de una escuela burocrática a una escuela tecnocrática el *Programa para la Modernización Educativa 1988-1994* ha sido fundamental. Surge como parte del viraje neoliberal que impulsó el gobierno de Salinas de Gortari en articulación con los cambios a nivel internacional. Sus bases están en la visión que acabo de describir de las escuelas eficaces. En especial en este enfoque la formación y la práctica de los profesores juegan un papel importante:

El denominado discurso modernizador de los últimos 20 años del siglo pasado y los primeros diez del siglo XXI ha considerado al profesor como un actor de quien depende el logro de la transformación en la escuela; se parte de un individuo racional que examina su quehacer docente, lo analiza y lo transforma, pero se dejan pendientes y sin resolver las condiciones sociales, económicas y políticas que rigen el trabajo del profesorado tanto de educación superior como de educación básica (Cruz, 2013:55).

La *Modernización* implicaba reformar la educación básica y superior pero sobre todo las escuelas normales, y aunque en el discurso se habló de articular y sincronizar los niveles, los objetivos, los contenidos, los procesos, las prácticas del sistema, en la acción no se hizo así, al contrario la desarticulación siguió siendo la constante. Las escuelas normales fueron objeto de cambio con el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* en 1996, es decir en el siguiente sexenio. Primero fueron las primarias y las secundarias, y después las normales, en la práctica esto significó que durante un par de años los futuros docentes recibían una formación para un plan de estudios que ya no existía. Increíblemente esta desarticulación se repitió en el 2009 y 2012, cuando de nuevo se reformaron primero los planes de estudio de la educación básica, y luego el plan de estudios de las escuelas normales.

El PTFAEN se inscribe en las políticas educativas de corte tecnocrático, así sus cuatro líneas de acción, esto es la transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales, pretendían lograr una educación de calidad basada en la eficiencia. Se habló de establecer una gestión escolar abierta, participativa, democrática y ágil enfocada al desarrollo académico. Se resaltó la incursión de las nuevas tecnologías en los planteles escolares. Se estableció apoyar la especialización y por ende la superación de los profesores formadores de formadores a fin de reforzar sus competencias profesionales. Se realizó un nuevo plan de estudios con aplicación nacional, pero se especificó que con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. Con ello se pretendía transformar la organización burocrática que había dado origen a la escuela normal, para formar un nuevo profesor que respondiera a las necesidades de la época. Así en el perfil de egreso se puntualizaba que además de ciertas

habilidades intelectuales y del dominio de contenidos de enseñanza, se esperaba que los estudiantes desarrollaran competencias didácticas que les permitieran reconocer y trabajar en el aula la diversidad y la individualidad al mismo tiempo que estableciera un clima de confianza y respeto para favorecer la creatividad y la curiosidad. Igualmente se menciona un enfoque humanitario en la formación de la identidad profesional y ética del futuro docente. Se hace hincapié en la importancia de desarrollar una capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 1997).

Como parte del mismo PTFAEN se han creado una serie de programas más puntuales enfocados sobre todo a cuestiones de gestión y al desempeño de los profesores. El PROMIN, el PEFEN, el PROGEN, el PROFEN y el PROMEP que mencioné en la descripción del contexto normalista, a través de los cuales se busca crear una gestión escolar que agilice y optimice los procesos, al mismo tiempo que mejore la calidad educativa (Cruz, 2013)⁴⁹.

Todos estos principios traducidos en un nuevo enfoque educativo, en nuevas políticas de gestión y en nuevos programas son una máscara, pues el control del sistema educativo permanece en manos de un grupo dirigente. En la cotidianidad ni las escuelas ni los profesores han obtenido autonomía, hay pocas condiciones -políticas, culturales, pedagógicas- para que se puedan realizar verdaderamente prácticas reflexivas, y lo organizativo pesa más que lo académico. Así en la práctica el sistema educativo continúa basado en una organización centralizada, jerarquizada y fragmentada. Comparto la crítica que hace Pérez Gómez a los postulados de esta corriente eficientista:

Es evidente que nadie puede negar la importancia –aunque pueda ser dudosa su virtualidad educativa- de muchos de estos factores: liderazgo fuerte, competente y positivo; alto grado de expectativas sobre los estudiantes, docentes y la propia escuela; reforzamiento positivo de las conductas, control de los estudiantes, atención prioritaria a las actividades de enseñanza-aprendizaje; atención personalizada, sentido de pertenencia, participación en la gestión y en la vida del centro, espíritu de identidad

⁴⁹ Quiero resaltar un nuevo hecho que considero como un momento importante dentro de este proceso que inicia en la década de los 80's; la aplicación de la Certificación ISO 9001:2008 en la Escuela 2. A mi parecer esta acción evidencia la pretendida vinculación entre escuelas y empresas, donde la educación es concebida en términos de producción, por ello se habla de calidad, de eficiencia, de eficacia. Pero la certificación se realizó después de mi estancia en el campo, por lo que queda pendiente para un futuro estudio.

colegiada... así como de otros muchos que se pueden identificar. El problema reside, a mi entender, en la pretensión de que de modo objetivo y automático compongan un mecanismo que garantice la eficacia. En primer lugar porque es una pretensión estéril, puesto que cualquier factor que encontremos es siempre en parte equívoco y se interpreta y se realiza en la práctica de formas muy diversas, discrepantes e incluso incompatibles entre sí en virtud del contexto y de la intencionalidad, de modo que no pueden aislarse objetivamente, independientes del contexto donde encuentran sentido. En segundo lugar, porque el concepto de eficacia y rentabilidad escolar que subyace a dicha pretensión es, a mi entender, claramente contrapuesto al concepto de educación que aquí estamos defendiendo (Pérez, 1998: 150).

A fin de continuar con el análisis de esta transformación organizativa que ha caracterizado a las escuelas normales y que ha permitido a su vez la permanencia de políticas, culturas y prácticas, pero sobre todo con el objetivo de ahondar en el objeto de estudio acerca del trabajo académico en los colegios de profesores normalistas, me enfoco al análisis de lo que ha sucedido con la creación y la aplicación de los planes de estudio.

3.1.2 ¿Articular un plan de estudios fragmentado?⁵⁰

Uno de los objetivos de los colegios de profesores es el trabajo académico, pero en los documentos oficiales no se especifica qué se entiende por trabajo académico (SEP, 1997; SEP, 1998), únicamente se menciona que a través de la labor grupal entre los profesores se espera una articulación de prácticas y contenidos de las distintas asignaturas a fin de brindar

⁵⁰ Inicio con una aclaración sobre el uso que hago del término *plan de estudios* y la ausencia del concepto *curriculum*. En el discurso cotidiano e incluso teórico, en ocasiones se utilizan de manera indistinta, pero por *curriculum* se hace referencia al cruce de prácticas escolares visibles y no visibles que responden a su vez a políticas, creencias, valores, inconscientes, en fin es un concepto que engloba un sistema complejo. Hace varias décadas el español Gimeno Sacristán advertía: “La práctica, sin embargo, a la que se refiere el *curriculum* es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. Detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. que condicionan la teorización sobre el *curriculum*. De ahí cierta prudencia inicial ante cualquier planteamiento ingenuo de índole pedagógico que se presente como capaz de regir la práctica curricular o, simplemente, de racionalizarla” (Sacristán, 2007: 13). Intentando ser prudente, he preferido el término de *plan de estudios* con el cual hago referencia especialmente a la organización del conocimiento que se pretende enseñar y que se plasma en un documento oficial. En este momento necesito centrarme en la organización del conocimiento *instituida* que idealmente se espera transmitir en las escuelas normales, pues considero que desde dicho planteamiento se crea otra de las contradicciones del trabajo académico de los colegios de profesores.

una educación integral a los estudiantes, así como una oportunidad de superación profesional para los mismos profesores. Esto es, explícitamente no se establece una definición del concepto, pero implícitamente se hace la relación con dos de las cuatro direcciones que Boyer y ANUIES (2003) han propuesto; la integración de conocimientos y la docencia. En los mismos documentos (SEP, 1997; SEP, 1998) se utilizan los términos de articulación e integración, se alude a que la razón principal de una labor como esa está en crear una formación coherente en los futuros docentes y se recomienda el intercambio de experiencias, problemas y saberes así como la planeación conjunta entre los profesores a partir de temáticas en común. Pero no se hace especial referencia a qué se entiende por articulación o integración, y el cómo realizarla a partir de un plan de estudios dividido en asignaturas queda muy vago; ¿articular es intercambiar y planear, es encontrar temas y actividades en común? A mi parecer las sugerencias dejan más dudas que respuestas, por lo que desde mi perspectiva la pregunta es, si se pretende ofrecer una formación integral y coherente a los estudiantes por qué se construye un plan de estudios fragmentado en asignaturas, la integración no debería estar en el mismo plan.

La definición y la realización se dejan abiertas, cada escuela, colegio y profesor puede establecer su interpretación y adaptarla a su contexto. En principio esto parece positivo, pues ofrece libertad y autonomía, no obstante durante mi trabajo de campo observé que muy a pesar de los lineamientos y el discurso de los profesores, esta labor académica difícilmente se lleva a cabo, no sólo porque, como lo he analizado, las condiciones organizativas no lo permiten también porque hay confusión y desconocimiento sobre lo que esto significa e implica. Así, la experiencia del proyecto de intervención que viví en la Escuela 1 me permitió conocer que a nivel local no se habla de articulación, en su lugar se recurre al término de vinculación. Desde el inicio se manifestó una confusión entre los términos vinculación, transversalidad y correlación, que se mantuvo a lo largo del proceso, de esa manera la mayor crítica que se hizo al final fue precisamente que ellos no saben lo que es hacer una labor de vinculación, observo entonces una falta de conceptualización.

El análisis de esta situación me ha llevado a considerar que el problema de la ausencia de definiciones o de conceptualizaciones está relacionado con la existencia de un fenómeno que he nombrado de doble fragmentación y que responde a cuestiones

epistemológicas, políticas, económicas y socioculturales. Una división entre quienes crean los planes y quienes los enseñan y aprenden, y una organización del conocimiento fragmentada en disciplinas. Inicio con el análisis de la primera división sirviéndome de un enfoque político y sobre todo regresando a las características de la organización tecnocrática que presenté en el apartado anterior. Después analizo la fragmentación del conocimiento para lo cual recurro al pensamiento complejo de Morin.

La política de fragmentación

Entre las distintas características que tiene la organización tecnocrática del sistema educativo occidental que analicé, está una política que divide los procesos de conceptualización, de elaboración y de aplicación de los planes de estudio. En este aspecto es posible observar una vez más la interconexión y la interdependencia de los sistemas, pues la división del trabajo entre políticos, teóricos y prácticos se origina en el sistema de producción capitalista donde se crea una separación entre lo manual y lo intelectual, así unas personas son las que piensan y deciden, otras son las que obedecen y ejecutan. Al respecto, el teórico español Jurjo Torres (1998) introduce el tema del curriculum integrado con un análisis de lo que ha sucedido en el sistema de producción capitalista y que ha tenido impacto en el sistema educativo. Alude a las filosofías fordista y taylorista de principios del siglo XX que establecieron dicha división laboral:

La división del trabajo dentro de los modelos económicos capitalistas viene a facilitar el control y la dominación de los trabajadores y trabajadoras. Se trata de una línea de innovación tecnológica, organizativa y disciplinaria que conlleva una política de modificación cualitativa de los procesos productivos, en la línea de poner el énfasis en los sistema de control directo de los trabajadores. La fragmentación de las actividades de producción las convertía en incomprensibles; al colectivo trabajador sólo se le ofrecía un salario como motivación para desarrollar su trabajo; se le negaba la responsabilidad para intervenir en cuestiones tan importantes y humanas como: qué producir, por qué, para qué, cómo y cuándo, etc. [...] Este proceso de descualificación y de atomización de tareas que tenía lugar en el ámbito de la producción y de la distribución, se reproduce también en el interior de los sistemas educativos (Torres, 1998: 19).

El mismo autor menciona que más tarde, en la década de los 80's se crea un nuevo modelo en correspondencia con la aceleración del fenómeno de globalización económica, conocido como toyotista u ohnismo –hecho por el ingeniero Ohno de la empresa Toyota-, cuyos principios son la eficiencia y la calidad. Por ello se apuesta por las telecomunicaciones como vía que posibilita la descentralización y la flexibilidad de la producción sin perder el control y la dirección. Se promueve la participación de los trabajadores, pero en el fondo las jerarquías de poder se mantienen, las decisiones sobre qué, para qué, cómo y cuánto producir las toman unos cuantos, es decir que la delegación del poder se da hasta ciertos límites y los controles se ocultan o disfrazan. Esto es posible observarlo también en el sistema educativo:

Pienso que numerosas propuestas pedagógicas que se están divulgando desde instancias ministeriales pertenecientes al mismo Gobierno, que también en la actualidad está contribuyendo a la flexibilización de los mercados laborales, cobran sentido si tenemos en cuenta esta interdependencia entre la esfera económica y la educativa. Conceptos y propuestas como las de “descentralización”, “autonomía de los centros”, “flexibilidad en los programas escolares”, “trabajo en equipo”, “evaluación nacional de la calidad de las instituciones escolares”, “libertad de elección de centros docentes”, etc., tienen su correspondencia en la descentralización de las grandes corporaciones industriales, la autonomía relativa de cada una de las fábricas, la flexibilidad organizativa para acomodarse a la variabilidad de los mercados y consumidores, las estrategias de mejora productiva basadas en los círculos de calidad, la evaluación y supervisión central para controlar la validez, el cumplimiento de los grandes objetivos de la empresa, etc. (Torres, 1998: 26).

Y más adelante afirma:

Al igual que en la filosofía toyotista existe una notable exaltación de la figura del trabajador, también en educación van a ser unánimes los discursos acerca de la importancia decisiva del colectivo docente. Se asume que, sin su cooperación, ninguna innovación puede llegar a buen término [...] La calidad de los procesos educativos, según se afirma también desde la propia Administración, es imposible sin el

compromiso de los docentes. Pero, en el fondo, puede que lo que se pretenda es circunscribir el ámbito de lo pensable por parte de profesoras, profesores y estudiantes a las dimensiones metodológicas y de organización de los centros escolares, pero no al análisis crítico de los contenidos y finalidades de los niveles educativos y, en general, del sistema escolar (Torres, 1998: 26-27).

En este sentido Díaz Barriga, también teórico de la educación, resalta el hecho de que los actuales profesores no participan en la dimensión intelectual de la práctica docente, pues la elaboración de los planes y programas se realiza en instancias centrales, y las escuelas son los lugares de aplicación. Existe así una ausencia de espacios académicos en los centros escolares, los cuales se mantienen como espacios burocráticos (2005: 38).

Lo anterior es posible observarlo en el caso de las escuelas normales, en especial en la construcción de los dos últimos planes de estudio⁵¹. La elaboración y la implementación del Plan 97 son un ejemplo de la tendencia tecnocrática, aunque en el discurso se quiso fundamentar desde una postura crítica. En el documento oficial se resalta:

Un elemento esencial en el diseño de este plan de estudios han sido las aportaciones de un amplio proceso de consulta, mediante un análisis conjunto e intercambio de puntos de vista, que inició en agosto de 1996. Con la participación de autoridades educativas de las entidades, se realizó una primera etapa de consulta a partir de documentos de trabajo preparados por la SEP. Se obtuvieron opiniones de las comunidades normalistas y de profesores en servicio, así como de distinguidos maestros eméritos y de especialistas, y después, en los primeros meses de 1997, se realizaron talleres de trabajo con 400 maestros de las escuelas normales públicas y privadas que ofrecen la licenciatura en educación primaria. Este proceso culminó en reuniones de trabajo con los directores de cerca de 200 planteles públicos de educación normal, en las cuales se analizó un documento en el que se plantean con precisión los rasgos del perfil esperado en los profesores que egresen con el nuevo plan de estudios y las orientaciones académicas para su diseño y organización. En especial, se tomaron en cuenta valiosos puntos de vista, expresados en diferentes reuniones y documentos, del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Las opiniones

⁵¹ Hago referencia a los dos porque la mayor parte de mi trabajo de campo lo realicé cuando estaba vigente el primero, al final de mi estancia en las escuelas se llevó a cabo la transición, y mi experiencia como profesora fue con el nuevo plan.

expresadas por estos sectores contribuyeron a precisar, reformular y mejorar la propuesta inicial y a establecer los demás componentes del plan de estudios: el mapa curricular, la definición de las asignaturas, la carga horaria, así como las condiciones para su aplicación (SEP, 1997: 6-7).

Este proceso aparentemente abierto de construcción en cascada encabezado por el entonces subsecretario Olac Fuentes y su equipo de trabajo, ha creado una imagen de participación docente -que sería interesante estudiar a profundidad-, así varias de las profesoras de la Escuela 2 recuerdan que fue una época de mucha actividad académica, donde los colegios fueron espacios clave en el momento de aplicación, pues sirvieron para la actualización de los mismos profesores, pero sobre todo valoran que sus voces hayan sido escuchadas. Sin embargo, las decisiones importantes fueron tomadas en el centro y por un grupo de expertos, la pretendida apertura tenía como finalidad establecer un aparente consenso que legitimara el cambio. En una organización tecnocrática se permite que se tomen decisiones menores en la base, de hecho a los que pertenecen al grupo dirigente no les interesa ocuparse de aspectos muy locales, por eso se establece una flexibilidad para la adaptación y la adecuación de las políticas y normas, que fue lo que sucedió con la reforma del Plan 97. En este punto rescato de nuevo a Eugène Enríquez cuando dice que:

La mayoría de las veces los tecnócratas consultan a muchas personas y aparentan escuchar atentamente sus opiniones, se reúnen bastante a menudo con sus colegas aparentando que se llega a decisiones colectivas, pero en realidad saben manipular muy bien al grupo para conducirlo a tomar la decisión o a adherir a la que ellos ya tienen en mente (Enríquez, 2002: 112).

Siguiendo la lógica de esta política de fragmentación, en el 2011 se propuso a los profesores un nuevo plan de estudios, el cual fue recibido de distintas maneras. En el caso de la Escuela 1 no percibí resistencias, así en mi experiencia como profesora, las reuniones previas al inicio del ciclo escolar 2014-2015 se centraron en una presentación descriptiva y superficial del nuevo plan, sin cuestionamientos, sin reflexión, sin análisis, sin crítica sobre su aplicación en los primeros cuatro semestres y lo que implicaría el nuevo quinto semestre. Con el uso de un proyector se leyó de manera grupal el documento del Plan

2012, sobre todo la parte donde se presentan las cinco trayectorias formativas, al hacerlo nadie hizo observaciones⁵². En las sesiones colegiadas a lo largo del semestre entre los profesores que integrábamos el quinto semestre no se analizó tampoco el nuevo plan, a pesar de que para todos era la primera vez que enseñábamos esos cursos⁵³. Este me parece un caso interesante porque ni a nivel escolar, ni individual se expresó interés por discutir un cambio de esta magnitud.

En contraste, en la Escuela 2 desde que las autoridades nacionales presentan su primera versión del nuevo plan, se expresan críticas tanto en la forma de construir la propuesta como en los contenidos pedagógicos de la misma. Entonces un grupo de profesores elegidos como representantes escolares elaboraron un documento analítico que presentaron a las autoridades correspondientes, con la intención de participar en la creación del nuevo plan, pero no hubo respuesta y el documento original del Plan 2012 no fue modificado⁵⁴. Todo ello ha causado malestar entre los profesores, la maestra MaG⁵⁵ me compartió su experiencia, su opinión y su sentir respecto a lo sucedido. En primer lugar considera que fue muy poco el tiempo dedicado a un cambio con esas características, también observa huecos en el documento base, sobre todo se opone a que el nuevo plan de estudios esté cargado hacia lo teórico, en especial siente que la información no circuló correctamente, y se quejó de la mala organización, de la falta de profundidad y de seriedad del único curso que hubo para presentar el Plan 2012 a representantes de las escuelas normales y al cuál ella asistió en la ciudad de México. A pesar de las inconformidades, al final los profesores tuvieron que aceptar la reforma, y la actualización se volvió una cuestión individual y en el mejor de los casos grupal, entonces los colegios en sus distintas modalidades se volvieron espacios para conocer y discutir los programas, aunque la maestra MaS⁵⁶ me comentó que una vez que los profesores han empezado a familiarizarse con los nuevos programas, los colegios pierden importancia en tanto espacios formativos⁵⁷.

En este mismo tenor rescato un documento reciente emitido también por la Escuela 2 (BENV, 2015), a través del cual los profesores normalistas analizan y critican las

⁵² Agosto del 2014

⁵³ De agosto 2014 a enero 2015: nueve sesiones en total

⁵⁴ Entrevista Escuela 2. 4 septiembre 2012

⁵⁵ Entrevista Escuela 2. 4 septiembre 2012.

⁵⁶ Conversación Escuela 2 10 octubre 2014.

⁵⁷ Aunque en el documento oficial se afirma de manera descarada y cínica que: “el proceso de la propuesta curricular se caracterizó por ser ampliamente participativo e incluyente” (SEP, 2012).

directrices sobre la formación inicial de los docentes de educación básica hechas por el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* INEE, que fue creado con la Reforma Educativa del 2013, como parte del *Pacto por México*; los profesores se resisten abiertamente a ser meros técnicos que reproducen lo que otros crearon y decidieron sobre lo que debe suceder en las escuelas y en las aulas. En primer lugar fundamentan que constitucionalmente este instituto no tiene derecho a intervenir en el sistema de Escuelas Normales, pues fue hecho para la educación básica y media superior. Levantan su voz para oponerse una vez más a que las evaluaciones y los análisis sobre la educación normalista la realicen únicamente personas externas a las escuelas, por lo tanto no se tomen en cuenta todos los contextos locales y las diversidades históricas, socioculturales y pedagógicas de las mismas. Están de acuerdo en la necesidad de transformaciones, pero exigen ser partícipes de las mismas y ejercer su autonomía en la toma de decisiones y en la construcción de las políticas y de los programas. Y es que, a pesar del malestar docente, la educación normal sigue estando en manos de unos cuantos, esta manera de llevar a cabo los cambios educativos tiene implicaciones importantes en el desarrollo de la educación, así se explica la existencia de procesos de enseñanza descontextualizados, contenidos abstractos, actitudes de apatía, prácticas reproductoras, relaciones politizadas, de esta forma en la cotidianidad las escuelas se mueven entre la simulación, la improvisación y la confusión.

Una organización fragmentada del conocimiento

Los llamados expertos de la educación que construyen los planes de estudio, es decir que deciden el enfoque y las líneas a seguir, que eligen los contenidos de los programas y de los libros de texto, en respuesta a los intereses de los políticos en educación, también lo hacen en concordancia con la organización del conocimiento moderno occidental, la cual ha sido construida por especialistas científicos que responden de igual forma a intereses políticos y económicos de unos cuantos. Es una organización que, como presenté en el primer capítulo de la tesis, se basa en la separación, la disyunción y la división en busca de una simplificación que permita la explicación, que ha dado origen a una visión fragmentada de la vida y de la humanidad.

Morin critica y denuncia la tendencia a dividir el conocimiento sobre el Universo en disciplinas especializadas, pues para él esto provoca una simplificación y un reduccionismo, que conlleva a su vez a una mutilación. Así inicia el primer tomo de su obra *El Método*:

Estoy cada vez más convencido de que los conceptos de los que nos servimos para concebir nuestra sociedad –toda sociedad- están mutilados y desembocan en acciones inevitablemente mutilantes. Estoy cada vez más convencido de que la ciencia antro-po-social necesita articularse a la ciencia de la naturaleza, y que esta articulación requiere una reorganización de la estructura misma del saber (Morin, 1997: 22).

Morin no habla de fragmentación sino de disyunción; la organización del saber occidental se basa en una disyunción entre objeto y sujeto, entre el hombre y la naturaleza, entre lo racional y lo irracional, entre lo científico y lo espiritual:

Ninguna ciencia ha querido conocer la categoría más objetiva del conocimiento: la del que conoce. Ninguna ciencia natural ha querido conocer su origen cultural. Ninguna ciencia física ha querido reconocer su naturaleza humana. El gran corte de las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre oculta a la vez la realidad física de las segundas, la realidad social de las primeras. Topamos con la omnipotencia de un principio de disyunción: condena a las ciencias humanas a la inconsistencia extra-física y condena a las ciencias naturales a la inconsistencia de su realidad social (Morin, 1997: 24).

Desde esta mirada de lo complejo se establece una relación circular entre lo físico, lo biológico y lo antroposocial, no obstante existe a su vez una triple imposibilidad enciclopédica, epistemológica y lógica que motiva a la renuncia. En este sentido la Universidad enseña a renunciar y es, para el autor, una escuela de duelo en la cual el investigador es obligado a volverse especialista en un sólo campo:

Y lo vemos convertido en un verdadero investigador científico, que obra en función de esta idea motriz: el saber no es producido para ser articulado y pensado, sino para ser capitalizado y utilizado de manera anónima (Morin, 1997: 25).

El conocimiento científico occidental moderno en nombre de la explicación divide, aísla, desune, separa, desintegra y no regresa a la unidad, ni al todo, las disciplinas no se comunican, las consecuencias no sólo son científicas también socioculturales pues esto ha permitido la creación de una concepción fragmentada de la naturaleza y de la humanidad, e incluso vivimos fragmentados pensando que somos seres racionales y olvidando que también somos seres emocionales y espirituales, pensando que los procesos y fenómenos naturales son lineales, pensando en que el hombre puede controlar su entorno, en fin pensando y pensando porque la base de la cultura occidental moderna está en la frase “primero pienso, luego existo”. Morin desde su primer libro *El paradigma perdido: la naturaleza humana* aboga por un *homo demens* cuya naturaleza es hipercompleja. Regresando al conocimiento, él mismo cuestiona:

Actualmente no podemos escapar a la cuestión: ¿Debe pagarse la necesaria descomposición analítica con la descomposición de los seres y de las cosas en una atomización generalizada? ¿Debe pagarse el necesario aislamiento del objeto con la disyunción e incomunicabilidad entre lo que está separado? ¿Debe pagarse la especialización funcional con una parcelación absurda? ¿Es necesario que el conocimiento se disloque en mil saberes ignorantes? (Morin, 1997: 26).

La obra de Morin representa su resistencia al duelo, es una búsqueda permanente por reorganizar el conocimiento de la naturaleza y de la humanidad. Anteriormente expuse algunos de los principios sobre los que fundamenta su *método anti-método*, pero en este momento no vuelvo a ellos, pues mi intención es establecer una conexión entre lo que sucede en el campo del conocimiento científico occidental moderno y el conocimiento escolar. Así esta visión fragmentada se reproduce también en la escuela, basta con mirar los planes de estudio de los distintos niveles educativos. No importa si el enfoque es conductista o constructivista. No importa si se habla de asignaturas, módulos, cursos, seminarios o campos. No importa si se recurre a la transversalidad o a la integración. No importa si se habla de competencias. No importa si se pretende la interdisciplinariedad. La tendencia es que la organización del conocimiento que se enseña y aprende en todos los

niveles del sistema educativo es fragmentada, es decir se basa en la disyunción que expone Morin –y muchos otros autores por supuesto. Retomando a Torres (1998):

No falta quien irónicamente declare que lo único que sirve de conexión entre las distintas clases en un centro escolar son las cañerías de la calefacción o el tendido eléctrico. Pocos estudiantes son capaces de vislumbrar algo que permita unir o integrar los contenidos o el trabajo, en general, de las diferentes asignaturas. La coherencia con la que se dice que se planifican los contenidos de los sistemas educativos, es difícilmente visible por el alumnado e, incluso en ocasiones por el propio profesorado. Sea el nivel educativo el que sea. Tanto en la educación infantil y primaria como en la universidad, el principio que rige la selección de los distintos contenidos, como su forma de organización en áreas de conocimiento y asignaturas, no acostumbra a ser objeto de reflexión y discusión colectiva; se acepta como algo *a priori* y goza de un notable silencio por parte de la comunidad escolar, científica y laboral, al menos si tenemos en cuenta los escasos debates que provoca (Torres, 1998:30).

En el caso de México, esta división o desarticulación no sólo es horizontal también vertical, esto es que no hay coherencia, ni comunicación entre los distintos niveles aunque con la última Reforma de la Educación Básica -2009-2011- se dice que existe la intención de articular en ambos sentidos a fin de ofrecer una educación integral. Una mirada al mapa curricular de preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2011: 42) arroja en principio que la organización del conocimiento es fragmentada pues el plan está dividido en campos formativos que agrupan las áreas clásicas como español, matemáticas, historia, geografía, inglés, ciencias. Aunque en los programas se presentan temas transversales que vinculan contenidos y prácticas entre áreas, desde una mirada de la complejidad persiste una visión fragmentada de la vida, la naturaleza, el hombre, la humanidad.

Acercas de los dos últimos planes de estudios de las escuelas normales -1997 y 2012- también están divididos en asignaturas. Este aspecto me parece fundamental para el desarrollo del trabajo colegiado, pues como cuestioné al inicio, cómo es posible llevar a cabo una labor de articulación entre contenidos y prácticas con un plan de estudios fragmentado desde su creación. Ante esta contradicción me parece lógico que durante las sesiones colegiadas no se realice un trabajo académico de integración, pues la negación está

en sus orígenes, para ahondar en esta afirmación dedico esta última parte del apartado a un análisis centrado en los contenidos de ambos planes de estudio.

En el documento del Plan 97 se explica que el plan se construyó a partir del perfil de egreso, es decir de un ideal de profesor que se estableció como punto de partida. Un ideal que pretendía recomponer los errores cometidos con el Plan 84, a través del cual se intentó transformar la tradicional formación centrada en la práctica docente y con ello formar docentes-investigadores, pero se realizó de tal manera que en lugar de mejorar, se debilitó la identidad de los profesores. Entonces el Plan 97 volvió a centrarse en la práctica como eje fundamental de la educación normalista. (SEP, 1997; Teutli, 2011; Espinosa, 2004). Retorno que se justificó en una necesidad sociocultural y pedagógica –y por supuesto política- de fortalecer a las escuelas normales en lugar de cerrarlas como venía ocurriendo en otros países (SEP, 1997: 22).

El nombrado mapa curricular abarcaba ocho semestres y se dividía en tres áreas de actividades de formación “diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación” (SEP, 1997: 51). La primera área de actividades escolarizadas estaba formada por 35 asignaturas distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres, las cuales correspondían a aspectos teóricos y políticos, así como a las didácticas de las distintas áreas del conocimiento que se enseñan en las escuelas primarias. En el primer semestre se cursaba, por citar un ejemplo, *Bases filosóficas legales y organizativas del sistema educativo mexicano, Problemas y políticas de la educación básica en México, Propósitos y contenidos de la educación primaria, Desarrollo infantil I, Estrategias para el estudio y la comunicación*. Más tarde, en el segundo semestre se iniciaba con las didácticas especializadas, es decir con *Español y su enseñanza I* y *Matemáticas y su enseñanza I*. En cada semestre se iban estudiando otras áreas como *Historia y su enseñanza, Geografía y su enseñanza, Educación artística y su enseñanza*, de tal manera que al final de los tres primeros años se tenía un panorama de todas las áreas de conocimiento del plan de primaria. A la par estaba el área de actividades de acercamiento a la práctica escolar; los estudiantes preparaban y planeaban sus estancias en las escuelas –una jornada de observación y dos jornadas de práctica- a partir de la aplicación del conocimiento teórico aprendido en las asignaturas del área anterior, para posteriormente realizar un análisis de las experiencias vividas. Finalmente estaba el área de práctica intensiva en condiciones reales

de trabajo que correspondía a los dos últimos semestres; los estudiantes se hacían cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor, que además les equivalía a su servicio social, y con periodicidad frecuente asistían a la escuela normal a fin de participar en un seminario en el que analizaban su práctica e iban construyendo su planeación, asimismo realizaban su documento recepcional (SEP, 1997: 51-52).

Aunque el plan tenía como eje central las actividades que se llevaban a cabo en las jornadas de observación y de prácticas escolares, para ello las asignaturas teóricas y sobre todo de didácticas especializadas estaban vinculadas a la planeación, la realización y el análisis de las mismas; la organización del conocimiento seguía siendo fragmentada. Las planeaciones de las jornadas de práctica de los estudiantes se hacían por áreas en concordancia con del plan de primaria. Esta fragmentación la constaté a lo largo de mi trabajo de campo en las dos escuelas. Los espacios colegiados tanto de grupo como de grado se centraban en la organización, el desarrollo y la evaluación de dichas jornadas, pero a un nivel práctico, es decir en ninguno de los colegios a los que asistí se realizaron reflexiones o análisis sobre los contenidos, ni sobre la articulación de los mismos. Sólo en la Escuela 2 se llevó un taller de tres días acerca de la planeación y la evaluación por competencias a través del cual, como lo mencioné se pretendía establecer un modelo de planeación más integral para las jornadas de práctica de los estudiantes, pero al final no se logró por ausencia de la mayoría de los profesores y porque no se abordó todo el programa planeado⁵⁸.

La excepción eran los dos últimos semestres, me atrevo a decir que la formación que recibían en ese último año era realmente un ejemplo de integralidad, pues en teoría todo lo aprendido durante la carrera debía ser articulado y aplicado en las escuelas. Sin embargo, las planeaciones que llevaban a la práctica seguían basadas en una organización del conocimiento fragmentada. Esto último lo interpreto a partir de las confusiones que expresaron los profesores del colegio de quinto de la Escuela 1⁵⁹ que participaron en la intervención, pues la mayoría se había formado en escuelas normales, e incluso dos de las profesoras tenían una larga trayectoria como formadoras de formadores. Otra situación que me permite reforzar mi interpretación es que en el colegio de segundo semestre de la

⁵⁸ Sesiones colegidas de cuarto semestre de la Escuela 2: 22 de marzo 2011, 23 marzo 2011 y 28 marzo del 2011.

⁵⁹ Ver la relación del trabajo de campo que presento al final del texto

Escuela 1, uno de los profesores MoAJ⁶⁰ comentó que había asistido a un curso sobre transversalidad, sus compañeros se mostraron interesados y le pidieron que compartiera lo que había aprendido, situación que no sucedió, pero el hecho de que la SEP siga ofreciendo cursos sobre transversalidad, en especial que los profesores expresen su desconocimiento o su confusión, me parece que es un claro ejemplo de que los planes de estudio y particularmente el Plan 97 se basaba en un modelo de organización fragmentada del conocimiento.

En cuanto al Plan 2012, las críticas de los profesores de la Escuela 2 también iban dirigidas a las inconsistencias que se aprecian en el contenido. En especial al retorno hacia una formación de docente-investigador que, con el Plan 84 se experimentó y fracasó porque no fue posible hacer una transformación de esa naturaleza en las condiciones de la tradición normalista, pues para llevarlo a cabo se debieron considerar los contextos reales e idear un proceso lento pero seguro. Efectivamente en el documento base (SEP, 2012) veo un vacío en los planteamientos, el cual inicia:

La formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo, un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia (SEP, 2012).

Desde mi perspectiva es una apertura que retoma una idea que se ha convertido en eslogan sobre la necesidad de que la escuela responda a los procesos socioculturales, científicos y tecnológicos, pero deja de lado las cuestiones económicas y políticas que en realidad, como he expresado, pesan más al momento de tomar decisiones y establecer directrices en el campo del sistema educativo formal. De igual manera se deja de lado una discusión sobre el papel que ha jugado y juega realmente la escuela en dicho contexto sociocultural, científico

⁶⁰ Observación Escuela 1 Colegio de 2º 30 marzo 2011.

y tecnológico. De nuevo se usan los conceptos tecnócratas de eficacia y eficiencia. Más adelante, siguiendo con un discurso vacío se dice:

La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación. En la fundamentación se consideran las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para identificar los elementos que inciden significativamente en la reforma (SEP, 2012).

Aunque después se abordan las dimensiones, considero que con esta frase introductoria la fundamentación del plan es bastante superficial y vaga; se menciona que la reforma se sustenta en cuestiones actuales, pero no se explican y mucho menos se profundiza sobre los orígenes y los impactos. A lo largo del documento no se especifica por qué la actualización de la formación docente implicó un cambio de esa magnitud, ésta se pudo realizar en el marco del plan anterior. Sobre todo no queda claro por qué se vuelve a intentar algo que no funcionó en el 84, es decir homologar las escuelas normales con las universidades. Tal vez los cambios deberían idearse a partir de la misma tradición normalista considerando sus contextos.

Los tres grandes ejes que se manejan en el discurso oficial son, un plan de estudios centrado en el aprendizaje, basado en competencias y con flexibilidad curricular, académica y administrativa, todo ello en coherencia por un lado con el sistema de educación básica, por otro con las instituciones de educación superior. La malla curricular –antes mapa curricular- está compuesta por 55 cursos –antes asignaturas- que deben cursarse en ocho semestres, divididos en cinco trayectos formativos –antes áreas-: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, optativos y práctica profesional.

Los cambios en relación al plan anterior se perciben en el enfoque y en los términos, pero sobre todo en los contenidos y en las prácticas. Así con este nuevo plan se resta tiempo a la práctica escolar, ahora sólo el octavo semestre está dedicado a la estancia en las escuelas primarias y a la realización del documento de titulación, el cual también se modificó pues se abrieron tres modalidades –por tesis, por portafolio o por informe de prácticas-. Se le da mayor espacio a cursos teóricos, y se retoma la investigación como campo de formación de los futuros docentes.

Un problema que viví como profesora del curso *Herramientas básicas para la investigación educativa* (SEP, 2012), es una sobrecarga de contenidos imposible de abordar en un sólo semestre, situación que en lo personal provocó que sólo me enfocara al curso y no pudiera realmente trabajar con mis colegas, pues en casos así hay que establecer prioridades, y aquí los estudiantes y el curso lo fueron. Desde mi postura, dotar a los futuros docentes de herramientas de investigación para que su práctica sea más reflexiva y analítica no se puede enseñar en un semestre, deberían de estar presentes a lo largo de toda su formación, pues un docente-investigador tiene que irse formando entre la teoría y la praxis desde el inicio del proceso. Interpreto que esta situación es un ejemplo más de la visión fragmentada del conocimiento escolar.

Después de este largo recorrido analítico sobre la construcción, la aplicación, los enfoques y los contenidos de los dos últimos planes de estudio de las escuelas normales, reitero que el fenómeno de la doble fragmentación contradice el discurso sobre lo que se espera de los colegios. Un trabajo académico de articulación de contenidos y prácticas implica un conocimiento global del plan de estudios, los profesores de las escuelas normales difícilmente lo tienen porque para empezar ellos no participaron en su creación, y además la división en asignaturas conlleva a que cada uno se encierre en su campo de enseñanza, pues como dice Torres:

Un centro escolar que planifica y desarrolla proyectos curriculares con módulos disciplinares favorece el aislamiento e incomunicación profesional entre los distintos docentes especialistas; cada uno de ellos puede optar por planificar e ir reacomodando sus propuestas de tareas escolares al alumnado, sin mantener ningún grado de coordinación con las personas encargadas de otras asignaturas, con las que comparte parcelas temáticas u objetivos educativos más transversales. El trabajo meramente

individual y el aislamiento profesional pueden verse fomentados en los claustros y seminarios de las instituciones de enseñanza, cuando se apuesta por proyectos curriculares de asignaturas no integradas. El profesorado se encuentra con más dificultades para conformar equipos de trabajo. Incluso, es posible que la categoría profesores y profesoras, en su dimensión general, se vea desdibujada y los especialismos sean los que unan y funcionen como nexo de comunicación. Ya no se considerarían docentes de un determinado centro, sino especialistas en parcelas de conocimiento específicas: profesores o profesoras de ciencias experimentales, de lengua, de educación especial, etc. En una situación semejante la colaboración entre el profesorado se hace más difícil se abre el paso a un aislamiento o “balcanización” en sus modos de trabajo (HARGREAVES, A., 1994, pág. 214). En un modelo disciplinar, cada docente sólo se preocupa de su materia, valorándola siempre como la más importante y forzando al conjunto de estudiantes a obsesionarse únicamente con ella, pudiendo recurrir, si es necesario, a desvalorizar aquellas otras que considere rivales. De alguna manera, se abre una competición [...] La asignaturización de los curricula estimula esta clase de jerarquizaciones y, en consecuencia, obstaculiza prácticas de trabajo de mayor colegialidad (Torres, 1998: 127).

Al mismo tiempo que la organización de los programas y del conocimiento promueve el individualismo en las escuelas, éste es visto como un problema que impide el desarrollo escolar y que es responsabilidad de las actitudes y las formaciones de los propios profesores, ante lo cual se propone el trabajo grupal como una solución, pero con ello se regresa a las características organizacionales que permiten que las decisiones se tomen de manera centralizada y las relaciones sean jerarquizadas, las cuales obstaculizan también una cultura de la colaboración. Para ahondar en la comprensión de esta relación de naturaleza contradictoria, complementaria, cíclica y recursiva me parece necesario pasar a otro de los niveles del modelo de inteligibilidad propuesto por Ardoino.

3.2 Lo grupal ¿es la solución?

Políticos, autoridades, teóricos, profesores, padres de familia, ciudadanos no dudan en reconocer que hay una crisis educativa escolar, entonces se habla de una necesidad de reformar, reestructurar, innovar. Como sea que se nombre al cambio o a los cambios, en el discurso éstos parecen ser urgentes desde hace por lo menos tres décadas. No obstante las nuevas políticas de gestión, los programas compensatorios, los nuevos planes de estudio y los procesos de concientización, la crisis continua –Carbonell (2001) va más allá y afirma que en realidad la escuela siempre ha estado en crisis, pero es una institución como la Iglesia que tiene una rara capacidad de supervivencia a pesar de sus múltiples disfunciones. Existe un grado de consenso acerca de que entre los responsables, los profesores juegan un papel fundamental, y que entre sus responsabilidades el individualismo tiene un peso importante. En la década de los 90's, el teórico español Serafín Antúnez describió la escuela como una organización compleja en donde aseguraba que el individualismo de los profesores dificultaba cualquier intento de transformación:

Las prácticas individualistas de muchas escuelas y entre los maestros (denominadas por el léxico escolar tradicional como “trabajo en solitario”, o por neologismos como “celularismo”, “insularidad docente” o “balcanización”, o mediante metáforas como “cartón de huevos”) son un obstáculo importante para la innovación. Este aislamiento produce atrofia profesional y dificulta la coordinación en una organización que ya de por sí resulta difícil de acoplar [...] El trabajo de los profesores dificulta la coordinación y la regulación de las tareas de los docentes y origina incertidumbre. Las directrices, los acuerdos o principios institucionales, aunque estén consensuados y aparentemente admitidos por la mayoría, pueden interpretarse en forma distinta y propiciar prácticas educativas mal coordinadas o contradictorias por la falta de trabajo en equipo para supervisar y regular el trabajo de unos y otros. La situación de aislamiento, llevada a extremos indeseables, puede dar lugar a la autocomplacencia y a reforzar las situaciones de inmunidad e impunidad de que gozan muchos docentes, las cuales obstaculizan cualquier intento de innovación y cambio (Antúnez, 2004:18).

Ante esta situación la colaboración, la cooperación, la colegialidad, lo grupal o el trabajo en equipo del profesorado constituyen una de las soluciones posibles⁶¹. En este aspecto ubico de nuevo un acuerdo entre políticos, autoridades, teóricos, profesores, padres de familia y ciudadanos en general, a tal grado que algunos teóricos denuncian que la colaboración se ha convertido en una moda y en la ortodoxia para el cambio (Hargreaves, 1999; Pérez 1998). El consenso sobre la necesidad de que los profesores trabajen colaborativamente a fin de beneficiar el desarrollo de las escuelas o de promover la transformación de las mismas es una apariencia, pues detrás de ella existen distintos enfoques y planteamientos, las diferencias fundamentales están en los significados, en las intenciones y en los procesos, es decir en el qué, para qué y cómo. En este estudio no pretendo ahondar sobre tal diversidad. Por ahora en un primer apartado me interesa rescatar de manera general los discursos acerca de los aspectos positivos del trabajo colaborativo entre profesores, para contrastarlos en un segundo apartado con las contradicciones que surgen en las realidades escolares, poniendo énfasis en aquellas que observé durante mi trabajo de campo y expuse anteriormente, que me llevan a afirmar que los colegios son grupos artificiales, así finalmente en un tercer apartado ir más allá y plantear la posibilidad de que son espacios de control. Por todo ello la pregunta generadora es ¿lo grupal es realmente la solución?

3.2.1 Los beneficios del trabajo colaborativo entre profesores

En los discursos tanto de los promotores de las escuelas eficaces como de los críticos educativos más críticos, percibo una tendencia a considerar que la colaboración es una acción y un proceso necesarios para el beneficio de las escuelas, en algunos casos se habla de obviedad, pues resulta casi imposible pensar que alguien manifieste lo contrario. Así en la introducción al libro *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros* donde se reúnen artículos de diferentes educadores españoles (Antúnez et al., 2002), se menciona:

Hoy en día, puede parecer innecesario dedicar un libro a subrayar la excelencia y la pertinencia del trabajo cooperativo del profesorado frente a la individualidad docente y

⁶¹ Estos términos no son sinónimos, pero hacen referencia a un trabajo horizontal entre los profesores a través del cual se busca establecer y alcanzar objetivos comunes para, como ya mencioné, mejorar la educación escolar, por ello en este estudio los utilizaré de manera un tanto indistinta.

a plantear cómo llevar a la práctica dicho trabajo. Pero lo cierto es que, aunque minoritarias, todavía existen prácticas ancladas en concepciones educativas individualistas. Autores como Hopkins, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez o Dean, entre otros muchos, han justificado sobradamente el beneficio y la riqueza individual y colectiva que se consigue mediante el trabajo en grupo del profesorado. Además, al margen de voces tan autorizadas, el sentido común también nos orienta en esta dirección. ¿Cómo se puede llevar a cabo la gestión democrática de la autonomía de los centros educativos si no es a partir del trabajo en común? (López, 2002. 9)

A fin de ejemplificar este consenso inicio con las políticas educativas internacionales que desde la década de los 90's promueven un modelo de gestión educativa⁶² centrado en la participación de todos los actores educativos y en el aspecto pedagógico, donde el trabajo en equipo entre profesores se manifiesta como un pilar fundamental:

La colaboración se convierte, pues, en la expresión de una cultura escolar encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quiere promover, y al profesorado, de herramientas con las que encontrar motivación hacia su trabajo. Un trabajo en colaboración en las instituciones educativas tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo (Pozner, 2000: 20).

La colegialidad entre profesores es una de las manifestaciones de esta tendencia, las escuelas normales mexicanas no son las únicas en las que los profesores están organizados en colegios, se realiza también en otros niveles educativos y en otros países. Al mismo tiempo desde distintas posturas teóricas de la educación han abordado el tema, con el objetivo de ejemplificar esta tendencia elijo en primer lugar al francés Perrenoud conocido por ser uno de los impulsores del enfoque educativo por competencias. En su lista de diez competencias para enseñar, la número cinco es trabajar en equipo:

⁶² Modelo de Gestión Educativa Estratégico

La evolución de la escuela va en el sentido de la cooperación profesional. Efecto de moda, bajo la influencia de los soñadores, dirán los que sólo se sienten bien siendo los ‘únicos maestros de a bordo’. Sin embargo existen varias razones para incluir la cooperación en las rutinas del oficio de profesor. [...] trabajar en grupo se convierte en una necesidad, relacionada con la evolución del oficio más que una opción personal [...] (Perrenoud, 2007: 67-68).

Para él trabajar en equipo supone otra lista de competencias más precisas:

- Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas (Perrenoud, 2007: 70).

Luego ubico a Serafín Antúnez, quien se ha especializado en cuestiones de organización escolar, ha apoyado el desarrollo de los proyectos de centro en el sistema educativo español, y ha colaborado con la Secretaría de Educación Pública de nuestro país en el campo de la gestión escolar:

La idea y la necesidad, que propugnamos, del trabajo entre enseñantes que comparten la educación de un contingente de alumnos en el mismo establecimiento escolar, basado en la colaboración, se justifica por numerosos motivos. Algunos, aunque no siempre considerados en nuestras prácticas como enseñantes, conviene recordarlos aunque son bien evidentes y de sentido común:

- La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que proporcionamos a nuestros estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa.
- La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios.

- Proporcionar a nuestros estudiantes la educación de calidad que, sin duda, merecen exige que entre las personas que les educamos existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo (Antúnez, 1999: 24).

Retomo también al español Carbonell cuando en su libro dedicado a la innovación escolar dice:

La innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento [...] La principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar (Carbonell, 2001: 20 y 29).

Reconocido por su postura crítica, Andy Hargreaves en su estudio sobre el profesorado que realizó en la última década del siglo pasado, observa que la colaboración es considerada como una solución para muchos de los problemas del trabajo docente:

Uno de los metaparadigmas nuevos y más prometedores de la era postmoderna es el de la *colaboración*, como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, la organización y la investigación. En el transcurso del examen realizado en este libro sobre las cuestiones que se refieren al liderazgo, el cambio y la vida de trabajo de los profesores, el principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican. En este tipo de contexto, el carácter prometedor de la colaboración es amplio y variado. Tanto aquí como en otros lugares, se propone como solución para muchas áreas problemáticas y difíciles a las que tienen que enfrentarse los educadores (Hargreaves, 1999: 268-269).

El mismo autor habla de *culturas de la colaboración* y dentro de esa gama se manifiesta a favor de una que se base en la espontaneidad, en la apertura, en lo procesual y en la

autonomía del profesorado. En este sentido, su contemporáneo y también considerado pensador crítico, Pérez Gómez habla de una *colaboración espontánea*:

Aunque condicionada evidentemente por las restricciones administrativas y por la propia historia escolar así como por las tradiciones de la cultura docente, surge y se desarrolla como un propósito decidido de la propia comunidad escolar, convencida de que las necesidades, intereses, complejidades y propósitos de la tarea educativa requieren la cooperación desde la independencia. Precisa un espacio de libertad de intervención, ya sea para elaborar sus propios proyectos y experiencias, ya sea para responder con cierto grado de autonomía a las exigencias de los proyectos de la Administración o a las recomendaciones de los expertos. No es una estrategia coyuntural para un espacio y un tiempo determinados es una forma de entender y vivir la educación en la institución escolar que se va modificando y perfeccionando dentro de un proyecto ilimitado (Pérez, 1998: 172).

Hasta aquí una pequeña muestra de lo que piensan y proponen un par de teóricos educativos, pero también los profesores expresan la necesidad de trabajar en equipo con sus colegas. El maestro Teutli Colorado (2011) de la Escuela 2 en su libro *Normalismo: un modelo educativo en cuestión* dice:

No obstante las acusadas formas tradicionales de organización y gestión institucional atribuidas a las escuelas normales, la idea y práctica del trabajo en academias y de otras formas colectivas de enfrentar las tareas cotidianas, han sido parte importante de la vida de esas instituciones [...] Distintas investigaciones han dado cuenta de que es más factible alcanzar la calidad en educación cuando se trabaja en equipo, de manera colegiada, combinando habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes. Estudios como los de Edwards (1995), Sammons y otros (1998), Fullan (1999), Schmelkes (1996) y Ezpeleta (2000), han demostrado la importancia del trabajo colectivo entre maestros porque favorece la generación de un proyecto educativo compartido; la socialización de propuestas específicas para el trabajo cotidiano; la toma de decisiones sobre aspectos diversos de la vida académica; un ambiente y sentido de comunidad y compromiso; el seguimiento de los avances y dificultades en el desarrollo de los

programas de estudio; y la realización de acciones dirigidas hacia propósitos comunes (Teutli, 2011: 112-113).

Durante mi investigación, en ningún momento los profesores se expresaron en contra de la colegialidad, compartieron problemáticas acerca de cómo se lleva a cabo; el ausentismo, la falta de participación de sus colegas, el poco tiempo que se le dedica, la sobrecarga de trabajo, los conflictos que pueden suscitarse por cuestiones ideológicas, la sobre-directividad de los coordinadores, pero siempre a favor de la colaboración y de mejorar las condiciones para que se realice en aras de su desarrollo profesional y de la escuela.

Podría continuar con más citas, pero creo que hasta aquí es posible constatar la tendencia a considerar la colaboración como una solución, independientemente de la perspectiva ideológica o pedagógica de los teóricos. Los beneficios que se exponen difieren, sin embargo en general se habla de aspectos positivos en lo individual y en lo colectivo. Trabajar colaborativamente entre profesores puede ser un apoyo en su formación continua, pues les permite intercambiar experiencias, conocimientos, dudas, problemas, miedos y de ese modo aprender con los otros. Para la comunidad escolar resulta importante porque es una vía que posibilita la conceptualización y la realización de proyectos enfocados a la formación de los estudiantes y a la misión escolar. Las diferencias son de fondo, están los teóricos que creen que con implementar espacios y tiempo para que los profesores se reúnan, así como lineamientos que especifiquen las acciones, pero todo dentro del sistema educativo actual, entonces los problemas derivados del individualismo se solucionarán. Están los teóricos que perciben que la solución no sólo es la colaboración entre docentes, habría que transformar el sistema o por lo menos cambiar condiciones para que realmente se pueda crear una cultura de la colaboración. Así, Hargreaves plantea ir más allá de la colaboración, es decir al trasfondo:

Si la colaboración es fundamental para la reestructuración educativa, sus propios significados, como los de la misma reestructuración, más en general, no se mantienen de forma constante ni existe acuerdo sobre ellos. La colaboración y la reestructuración pueden ser útiles o dañinas y, en consecuencia, hay que someter sus significados y realizaciones a exámenes reiterados para garantizar que sus resultados educativos y sociales son positivos. Aún más, en sí misma, la colaboración no es sinónima de la

reestructuración ni es condición suficiente para poner en marcha el proyecto de reestructuración y funcionar con éxito dentro de él. En la colaboración, y en la reestructuración también, lo verdaderamente importante es quién la controla, quién participa en ella, cuáles son sus fines y qué condiciones son necesarias para establecerla y mantenerla (Hargreaves, 1999: 271-272).

Lo que en el discurso parece obvio, evidente y de sentido común, en la práctica no lo es, al contrario la colaboración es un proceso complejo que implica problemas, contradicciones, desencuentros, divisiones. En la década de los 70's el francés Gilles Ferry observaba que:

Hoy en día [1970] el trabajo en grupo se experimenta en todas las facultades, grandes escuelas e institutos de enseñanza media [en Francia]. Con anterioridad, especialmente después del gran replanteamiento de mayo de 1968, muchos profesores y alumnos habían pensando alguna vez que el trabajo en grupo era el remedio a los males que padecía la enseñanza: masificación, aislamiento del estudiante, sacralización de la palabra magistral. Por ello se multiplicaron los seminarios, los talleres, los grupos de trabajo. Profesores, monitores, estudiantes, alumnos de instituto, se convirtieron en animadores de grupo. Pero en realidad no existe una solución-milagro. La adopción de trabajo en grupo plantea más problemas de los que resuelve. En realidad plantea de manera ineluctable todos los problemas del proceso enseñar-aprender (Ferry, 1971: 7).

3.2.2 Una colegialidad artificial

Al contrastar las políticas, los programas y los lineamientos con las prácticas cotidianas sobre el trabajo colegiado entre profesores normalistas, observé situaciones y factores entre los cuales la más relevante desde mi punto de vista es que a pesar de los objetivos establecidos institucionalmente, en general la labor de los colegios se enfoca a lo organizativo y se hace poco trabajo académico. A mi parecer, este fenómeno es el resultado del cruce de las contradicciones que conforman al complejo sistema educativo. Esta primera mirada analítica coincide con el estudio de Hargreaves (1999) sobre las culturas de colaboración del profesorado y con la postura crítica de Pérez Gómez (1998), ambos hablan de una *colegialidad artificial o burocrática*:

La colaboración entre docentes, y la colegialidad como componente de su competencia profesional han adquirido rápidamente el significado de una nueva ortodoxia en los procesos de cambio e innovación en la escuela (HARGREAVES, y FULLAN, 1992^a; CAMPBELL y otros 1992; FULLAN y HARGREAVES, 1992). Se considera que la colaboración traslada el desarrollo profesional de los docentes más allá de los reducidos y locales horizontes del individualismo y aislamiento, de la dependencia de los expertos externos, a un escenario donde los docentes pueden aprender unos de otros al compartir sus experiencias, temores, propósitos y pensamientos. Al convertirse en un nuevo componente de la ortodoxia de la política de innovación escolar es conveniente sospechar al menos que puede presentar muchas formas distintas, y responder a intereses y propósitos pedagógicos incluso contradictorios. Tras la estela de Hargreaves, muchos autores han comenzado a exponer contradicciones que en la realidad escolar presenta el concepto de colegialidad. Al menos cabe entender que no es un categoría cerrada sino un amplio intervalo donde se sitúan diferentes comportamientos que van desde la cultura de la colaboración espontánea a la colegialidad burocrática y artificial (Pérez, 1998: 170).

Aunque Hargreaves publicó su estudio en la década de los 90's y está enfocado al profesorado canadiense, encuentro situaciones muy similares a lo que observé en las dos escuelas normales mexicanas en esta segunda década del siglo XXI, por lo que me ha servido de pauta para avanzar en el proceso interpretativo. El autor inicia denunciando que como parte del enfoque de escuelas eficaces que desde aquella época domina las políticas internacionales con impacto en los contextos locales, se ha creado la idea de que las escuelas tienen una misión, dentro de la cual el individualismo es considerado como una herejía. Así es un problema cuyos orígenes pueden ser psicológicos, esto es actitudes de los profesores que no quieren participar, o pueden ser ambientales, es decir que el ambiente laboral llega a ser tan hostil que no permite la colectividad. En estas dos posturas no se toma en cuenta a la organización escolar como un sistema que no favorece dicha colaboración. Asimismo este anti-individualismo tampoco reconoce los aspectos positivos y necesarios del trabajo individual de los profesores:

Si la mayoría de los profesores de una escuela prefiere la soledad, es probable que sea un indicio de un problema del sistema, de un individualismo que representa una forma

de escapar de unas relaciones de trabajo amenazadoras, incómodas y poco remuneradoras. Sin embargo, si los docentes sólo prefieren la soledad en algunos momentos o si sólo algunos maestros desean un estado de soledad, la escuela y su Administración deben tolerarla. Una escuela que no pueda tolerar a excéntricos interesantes y entusiastas, que no pueda acomodar a profesores fuertes e imaginativos que trabajen mejor solos que acompañados, que les llama *prime donne* y transforma la virtud creativa en vicio inconformista, es un sistema carente de flexibilidad y pobre de espíritu. Es un sistema preparado para castigar la excelencia en beneficio de la norma colegial (Hargreaves, 1999: 208).

Entonces se expresa a favor de la necesidad de una reinterpretación del individualismo de los docentes. Continuando con el análisis de lo que sucede en las escuelas, observa que ante la herejía existe un consenso intelectual y administrativo que considera la colaboración como ortodoxia para el cambio educativo. Este acuerdo no impide las críticas, las más comunes son sobre las dificultades de su implementación, en especial sobre la falta de tiempo, pues una labor como lo es trabajar entre colegas requiere muchas horas de dedicación (Hargreaves, 1999: 213). En este aspecto mis observaciones en las dos escuelas coinciden con que uno de los problemas prácticos es la falta de tiempo, desde el momento en que relacioné los objetivos y la lista de sugerencias que oficialmente se establecen con las horas reglamentadas para los colegios, me pareció que no había equilibrio, en un par de horas al mes resulta imposible hacer una articulación entre contenidos y prácticas de enseñanza, reflexionar sobre la docencia, organizar eventos y revisar los procesos formativos de los estudiantes. Sin embargo en los estudios de seguimiento del Plan 97, en la investigación de Espinosa (2004) y en los comentarios de los profesores se hace poca referencia a esta situación.

Regresando a Hargreaves, para él la cuestión de tiempo es técnica ya que en el fondo están los distintos significados que se le otorgan a la colaboración y a la colegialidad. Para empezar ¿quién guía y controla la cultura de la colaboración, las autoridades o los profesores? En la práctica hay muchas maneras de entenderlas y de llevarlas a cabo, por lo tanto tienen objetivos y consecuencias diversas, no existe una verdadera y auténtica, pero como parte de esta diversidad el autor señala que las formas que propician la reflexión y el análisis de las prácticas docentes en beneficio de su desarrollo formativo son las menos

comunes. En esta interpretación encuentro de nuevo una coincidencia con lo he venido analizando; a pesar de la diversidad de prácticas la tendencia es a enfocarse a lo organizativo y dejar de lado el trabajo académico.

Acercas de los significados, la defensa de la colaboración y la colegialidad se ha construido en gran medida desde una perspectiva cultural que se centra en las relaciones humanas y es la que domina la bibliografía sobre las culturas de los profesores:

Esta perspectiva plantea dos problemas. En primer lugar, la existencia de una cultura compartida se presume en cualquier organización que se estudie, con independencia de su complejidad y diferenciación. Se piensa que todas las organizaciones tienen cultura. Pero esto no es un descubrimiento, sino una presunción. No se reconoce la posibilidad de que ciertas organizaciones muy complejas carezcan de una cultura compartida que tenga algún contenido o significación. En segundo lugar, la importancia teórica y metodológica que se concede a lo que se comparte en la organización puede exagerar los aspectos de las relaciones humanas basados en el consenso, dándoles una importancia en los estudios de investigación que excede su significación en la práctica. En algunas organizaciones, las diferencias, los conflictos y los desacuerdos son socialmente más significativos para los participantes que lo que pueden compartir (Hargreaves, 1999: 215).

Dentro de esta perspectiva ubico autores como Serafín Antúnez, quien no duda sobre la necesidad de implementar la colaboración, por lo que plantea sugerencias para mejorar la participación de los profesores en los equipos de trabajo, para ello parte del reconocimiento de que los problemas grupales se centran en tres aspectos fundamentales: los objetivos, las relaciones interpersonales y la metodología de trabajo (Antúnez, 2002: 70-71). En su discurso no percibo un cuestionamiento sobre el trasfondo político y sistémico, al contrario el problema de la colaboración reside en las actitudes individuales de los profesores y en los métodos de trabajo que implementan los coordinadores. Efectivamente como dice Hargreaves, esta es la postura que prevalece tanto en la teoría como en la práctica.

En otro sentido, el teórico canadiense reconoce la perspectiva micropolítica enfocada a las cuestiones de poder y de control en los espacios escolares. A través de ella las diferencias entre grupos de una organización tienen más importancia que las

semejanzas, de esa manera la colaboración y la colegialidad se abordan desde las imposiciones administrativas o la manipulación. Asimismo se cuestiona sobre las consecuencias de la colaboración y la colegialidad con respecto a la individualidad y a la soledad. Investiga las circunstancias en las que la colaboración se convierte en cooptación. Anima a discriminar entre las distintas formas de colaboración y a analizarlas. Así este enfoque crea la posibilidad de considerar formas más evolutivas y espontáneas de trabajar entre colegas; ir más allá del control administrativo y de la simulación cotidiana (Hargreaves, 1999: 215-217). No obstante:

Ni la perspectiva cultural ni la micropolítica poseen una interpretación privilegiada o más precisa de las organizaciones y de las relaciones colegiales dentro de ellas. Ninguna tiene el monopolio de la sabiduría. Pero el predominio de la primera perspectiva en la investigación sobre la cultura escolar, ha dado una importancia injustificada a las interpretaciones de la colegialidad del profesorado y a las prescripciones relativas a la misma que más se inclinan por el consenso (Hargreaves, 1999: 216).

Desde este punto de vista, el autor establece diferencias entre lo que él nombra *culturas de la colaboración* y la *colegialidad artificial*. En las primeras, las relaciones entre los profesores tienden a ser espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo de los individuos y de la comunidad, omnipresentes en el tiempo y en el espacio, y por lo tanto imprevisibles. Pérez Gómez (1998: 170) habla de una cooperación desde la independencia que permita el debate intelectual y un clima afectivo de confianza entre los profesores, de ese modo se puedan crear condiciones para los procesos de cambio. Por el contrario, en la colegialidad artificial o burocrática las relaciones entre profesores las establece la administración, son obligatorias, orientadas a la implementación, fijas en el tiempo y en el espacio, y previsibles. Cuando tuve la oportunidad de leer esta descripción no pude evitar pensar en el caso de las escuelas normales mexicanas.

Entonces puedo afirmar que a nivel nacional el trabajo colegiado entre profesores normalistas corresponde a la conceptualización de la colegialidad artificial, es decir el origen de estos grupos es administrativo pues forma parte de las políticas y programas oficiales creados desde el centro, así en la cotidianidad se guían por las prescripciones

normativas como son la obligatoriedad, el tiempo y el espacio establecidos previamente, y en este mismo tenor percibí que, sobre todo en la Escuela 1, desde las coordinaciones se demandaban productos o resultados visibles, como pueden ser eventos o proyectos con los estudiantes. La intervención que realicé con los profesores de la Escuela 1 corresponde a esta visión; cuando concebí el proyecto de colegio no me di cuenta que en el fondo estaba respondiendo a esta perspectiva burocrática, buscaba llevar a cabo uno de los objetivos de la colegialidad dentro de las condiciones organizativas, el resultado fue un trabajo final de los estudiantes que expuso la falta de claridad sobre lo que significa e implica vincular o articular contenidos y prácticas de enseñanza, de esa manera ante la confusión los profesores se vieron obligados a improvisar.

Las situaciones que identifiqué; poco tiempo, sobrecarga de trabajo docente, plan de estudio fragmentado, control de los coordinadores y actitudes individuales de apatía, me permiten afirmar que entre el discurso administrativo que concibe a los colegios como espacios para la organización y el trabajo académico de los profesores, y las condiciones reales de las escuelas creadas en gran medida por la misma administración, existe una serie de contradicciones que hace de los colegios grupos artificiales que difícilmente se enfocan a lo académico.

3.2.3 Los colegios: espacios de control

En el discurso los colegios ocupan un lugar privilegiado dentro de la nueva gestión escolar así como en el impulso al desarrollo académico de las escuelas, y se plantean como espacios idóneos para la participación docente. Por ello las profesoras de la Escuela 2 MaC, MaG y MaF no dudaron en expresar que institucionalmente existen espacios para participar, si el trabajo colaborativo entre colegas no está funcionado es porque los mismos profesores no quieren. Pero al considerar las condiciones en que se establecen estos grupos interpreté que su naturaleza es artificial, es decir han sido instituidos a través de normas y lineamientos que fijan horarios, objetivos, relaciones y prácticas, donde los profesores tienen poca autonomía y a pesar del discurso crítico sobre la naturaleza burocrática, el docente debe cumplir todavía con varias cuestiones administrativas. A mi parecer el mayor problema es que esta artificialidad implica que los colegios sean espacios de control.

Estos forman parte de la actual organización tecnocrática de las escuelas normales que aparenta abrir puertas a la colaboración y a la participación, en este caso enfocadas a los procesos de enseñanza y a la consolidación de un proyecto escolar. A nivel nacional, como lo he expuesto, los lineamientos acerca de los objetivos, las prácticas y las dinámicas de los colegios son generales y se presentan en un documento que data de 1998 y que no ha sido replanteado; se aclara que estos deben apoyar a la organización y al desarrollo académico escolar, se establecen modalidades, se recomienda una lista de temas y actividades, e incluso se dan algunas especificaciones. Pero crear grupos de trabajo colaborativo dentro de una organización centralizada y jerarquizada es parte de una simulación e incluso de un mecanismo más de control sobre los profesores. Esta situación representa una política de flexibilidad que busca dejar en manos de los actores locales acciones que no tienen un impacto en las acciones importantes, de esa manera institucionalmente se crea la imagen de que existen espacios para que los profesores participen y tomen decisiones. Está el ejemplo sobre la construcción de un documento en el que un grupo de profesores representantes de la Escuela 2 presentan un análisis crítico sobre la propuesta de reforma del plan 2012, y que las autoridades correspondientes no tomaron en cuenta, simplemente lo dejaron pasar.

A nivel local, como lo percibí a lo largo del trabajo de campo, el desarrollo de los colegios depende de las características de la escuela –número de profesores, de grupos de estudiantes y de licenciaturas-, de los coordinadores –poco seguimiento o sobre directividad-, y por supuesto de los propios profesores. En la Escuela 1 la coordinación vigilaba muy de cerca las sesiones colegiadas en la búsqueda de resultados o productos, en el discurso se hacía referencia a la importancia del trabajo académico aunque en la práctica se solicitaban acciones administrativas que lo obstaculizaban, de esta manera en una de las últimas sesiones que tuve con los profesores que participaron en el proyecto de intervención, se expresó abiertamente la falta de autonomía y el control que se ejercía sobre ellos⁶³. En la Escuela 2 la coordinación estaba también atenta al trabajo de los colegios, pero por ser un centro escolar grande no había condiciones para intervenciones tan directas, en su lugar considero que el control sobre estos espacios está en la misma organización que analicé anteriormente. En ambas escuelas insisto las decisiones políticas o las cuestiones

⁶³ Escuela 1 Intervención Sesión 12 24 de enero del 2012

académicas importantes para la organización del sistema escolar difícilmente se establecen en los colegios que se reúnen periódicamente.

Rescato tres narraciones que abordan la temática de la colegialidad, publicadas en un libro sobre testimonios, experiencias, saberes, inquietudes, críticas y opiniones de distintos profesores titulado *El oficio de ser maestro. Relatos y reflexiones breves* (Mercado, 2007), pues me parece que revelan las contradicciones que la misma organización escolar crea respecto al trabajo colegiado, con la finalidad de establecer un control sobre el profesorado. Una profesora de una preparatoria en el Valle de Chalco narra:

Cuando ya habíamos logrado en gran medida ser una escuela autogestiva, se nos vino encima un problema político: la supervisión introdujo a personas que llegaron a desequilibrar el trabajo, y el director fue cesado con argumentos de ineficiencia, fraude, y otros males por el estilo. Todavía recuerdo los enfrentamientos que tuvimos padres, alumnos y docentes con las autoridades educativas en Toluca; negociaciones, promesas, desgaste económico y emocional, ilusión y desesperanza. Hay palabras que todavía me dan vuelta en la cabeza; cuando en una negociación con la Subsecretaria de Educación Media Superior le planteamos nuestra forma de trabajar y los resultados que íbamos obteniendo a través de un trabajo verdaderamente colegiado, en donde las formas de participación de cada integrante eran respetadas y valoradas para abatir los problemas escolares, la respuesta de esta mujer fue: ¡La escuela no es una comuna! ¡De esa manera no van a llegar a ningún lado! De esta respuesta me surgieron varias reflexiones y cuestionamientos como este: ¿pues no que querían que los maestros tuviéramos una actitud abierta al trabajo colegiado, ya sea por academias o por equipos de grado para lograr un trabajo interdisciplinario o transdisciplinario, adoptando una postura crítica y reflexiva? Ahora pienso que la colegialidad y la colaboración en la docencia, desde la perspectiva de las autoridades educativas, es limitarse a desarrollar pautas de trabajo predeterminado... pues ¡no vaya a ser que quieran ser demasiado autónomos! (León, 2007: 198).

Otro profesor afirma:

Los espacios de reflexión se pierden en la dinámica de un trabajo marcado por el tiempo curricular y los datos numéricos que justifican a la vista de los demás los procesos de educar. En medio de todo esto, la colaboración y la colegialidad se dan esporádicamente para cumplir con el protocolario y, en el nivel dirección, para caer en lo burocrática (Villegas, 2007: 203).

Más adelante una profesora cuestiona:

Lo ideal en estas comunidades colaborativas es aumentar la “cohesión y solidaridad en el trabajo docente, porque se genera una comunidad de aprendices interactivos en la reflexión- acción-transformación en su contexto escolar” (Hurtado, 2005: 50). Tal vez esta propuesta parezca prometedora, pero yo cuestionaría la organización jerárquica y de poder al interior de las instituciones: ¿cabe la figura de “máxima autoridad” del director en esta nueva organización? ¿los directivos van a permitir una estructura organizativa horizontal?, los directivos y supervisores ¿están dispuestos a delegar autoridad para cohesionar su equipo de trabajo?, ¿el profesor está dispuesto a trabajar en colectivo o prefiere el trabajo en la individualidad? (Camarillo, 2007: 205).

A pesar de los diversos discursos educativos a favor del trabajo colegiado entre profesores, las condiciones organizativas crean dinámicas grupales que en lugar de favorecer y fortalecer la colaboración, se enfocan únicamente a lo inmediato y a lo práctico, así la artificialidad que permite el control institucional sobre los profesores refuerza el aislamiento de la práctica docente, lo que sucede en cada aula es responsabilidad del profesor, en especial de la forma en que se apropia y enseña los programas establecidos.

3.3 La docencia, una práctica aislada

A lo largo del trabajo de campo que realicé en las escuelas normales, los profesores expresaron que la labor colegiada depende en gran medida del compromiso y de la participación de sus colegas, de esa manera si los colegios no son espacios de trabajo académico el problema está en la actitud de los integrantes. En entrevista⁶⁴ las profesoras de la Escuela 2 MaF, MaG y MaC mencionaron que las horas de trabajo colegiado están incluidas en su carga académica, por lo tanto deberían ser obligatorias, sin embargo no todos asisten y es muy difícil obligarlos a hacerlo, pues el Sindicato los respalda, entre las razones que dieron está la apatía, actitud que según MaG se relaciona con el aumento de universitarios, ya que carecen de la cultura escolar del trabajo entre colegas. Asimismo la maestra MaA de la Escuela 1 me comentó:

La experiencia de trabajo que se da dentro de la academia, yo creo que tiene sus bondades y sobre todo influye mucho en la actitud que tu vayas a asumir estando en un cuerpo colegiado, porque puedes llegar realmente a proponer, a trabajar, a comentar o simplemente puedes permanecer en él sin interesarte en participar, esperar a que los demás decidan, simplemente hacer lo que se haga, pero yo creo que desde mi experiencia un espacio colegiado tendría que ser indiscutiblemente para crear, para proponer, para organizar, para distribuir tareas, para establecer algunas metas del trabajo, y que indiscutiblemente la participación, el compromiso, la actitud que asuma cada uno de los integrantes pues va a ser fundamental para que realmente se cumpla el propósito de un verdadero trabajo en academia (Escuela 1 Entrevista 8 maro 2012).

En este sentido retomo la cita de Espinosa que expuse en el segundo capítulo, donde afirma que en el trabajo colegiado:

Resulta determinante la actitud de los docentes. Muchos no han encontrado el sentido de las reuniones de colegio, aceptan la teoría: es bueno, valioso, importante e interesante; pero no la practican y no lo hacen por varias razones: porque no quieren aceptar frente a otros lo que no saben o porque sienten que no tienen nada que aprender del otro; porque el de frente no les simpatiza o en los viejos tiempos fue

⁶⁴ Escuela 2 Entrevista 31 septiembre 2011.

enemigo político o de grupo, entre muchas razones. La historia de la institución está presente todos los días, aunque las causas y condiciones que originaron aquellas rencillas no existan más (Espinosa, 2004: 89-90).

Siguiendo las opiniones que fui obteniendo en las escuelas, el punto de partida de esta investigación fue el compromiso individual y la dinámica grupal, esto es, creía que el problema de los colegios residía en gran medida en una falta de implicación de los profesores. No obstante, conforme fui avanzando en el análisis, particularmente en la última etapa de la interpretación, descubrí que lo que sucede en los espacios colegiados va más allá de la colegialidad, es decir del compromiso individual y de la dinámica grupal. Pero, esta mirada sistémica no desconoce o relega el nivel personal, al contrario éste forma parte de la compleja constelación que configura el sistema de sistemas. Así pretendo cerrar la tesis con el análisis del tan criticado, denunciado y satanizado aislamiento de los profesores, en especial con el aspecto actitudinal que se interpreta como apatía, falta de compromiso, desinterés, irresponsabilidad o individualismo. Para ello dedico un primer apartado al aspecto psicológico, que en los estudios sobre el tema es el más reconocido, por lo tanto el más abordado. Después recapitulo las principales contradicciones que he observado y analizado a fin de mostrar que también el propio sistema aísla al profesor.

3.3.1 El aislamiento psicológico

A través del proceso de investigación he comprobado una y otra vez que la docencia es una práctica compleja, en la cual intervienen directa o indirectamente muchos actores; políticos, teóricos, directivos, colegas, estudiantes, padres de familia y la sociedad en general, todos opinan, proponen, critican y juzgan. Pérez Gómez (1998: 162) afirma que la cultura escolar es prioritariamente la cultura de los profesores, así un punto central en las políticas educativas son los profesores, sobre todo existe la tendencia a considerar que dentro del sistema educativo *la culpa la tiene el maestro*. Entonces, es compleja porque responde a factores externos e internos a las escuelas, a expectativas colectivas e individuales; depende de las políticas internacionales, nacionales y locales; es parte de tradiciones socioculturales e históricas, de imaginarios colectivos, de valores gremiales; y a la vez depende de las historias de vida, deseos, intereses, formaciones de cada profesor. Es una práctica en la que confluyen distintos niveles; institucional, organizacional, grupal y personal. Es una práctica

que se basa en relaciones; el profesor se relaciona con los directivos, los colegas, los estudiantes y los padres de familia. Esta complejidad se refleja en una diversidad de significados, implicaciones y consecuencias. Educar a las nuevas generaciones es una enorme responsabilidad, por ello discursivamente sin importar la tendencia política o la postura teórica se exige y se espera mucho de los profesores. Basta con revisar algunos autores del campo educativo para percibir el grado de expectativa que se tiene. Por ejemplo, Perrenaud –teórico que desde mi perspectiva pertenece a la corriente tecnocrática de la educación- escribió un libro sobre las diez familias de competencias que desde su visión debe realizar un profesor:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua (Perrenaud, 2007: 10).

Se dicen y se escriben fácil, pero cada una de esas competencias implica una formación, una actitud y condiciones que no se adquieren o se construyen sencillamente, por ejemplo ¿trabajar en equipo?, como lo he observado y analizado durante la tesis, es una labor compleja por todos los factores necesarios para realizarla, y se juega en distintos niveles desde la organización hasta lo personal. Nombrar por nombrar insisto es fácil, pero habría que considerar las realidades escolares y personales antes de establecer una lista. Por otro lado, retomo solamente el índice del libro *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2006), escrito por Paulo Freire representante –e ícono- del pensamiento crítico, y de la *praxis* pues sobre todo fue un educador popular en constante acción:

1. NO HAY DOCENCIA SIN DISCENCIA

1. Enseñar exige rigor metódico, 27; 2. Enseñar exige investigación, 30; 3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, 31; 4. Enseñar exige crítica, 32; 5. Enseñar exige estética y ética, 34; 6. Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo, 35; 7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, 37; 8. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, 39; 9. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural, 42.

2. ENSEÑAR NO ES TRANSFERIR CONOCIMIENTO

1. Enseñar exige conciencia del inacabamiento, 49; 2. Enseñar exige el reconocimiento del ser condicionado, 52; 3. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando, 58; 4. Enseñar exige buen juicio, 60; 5. Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores, 65; 6. Enseñar exige la aprehensión de la realidad, 67; 7. Enseñar exige alegría y esperanza, 70; 8. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible, 74; 9. Enseñar exige curiosidad, 82.

3. ENSEÑAR ES UNA ESPECIFICIDAD HUMANA

1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad, 88; 2. Enseñar exige compromiso, 92; 3. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, 94; 4. Enseñar exige libertad y autoridad, 100; 5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones, 104; 6. Enseñar exige escuchar, 108; 7. Enseñar exige responsabilidad para el diálogo, 129; 9. Enseñar exige querer bien a los educandos (Freire, 2006: 7-8).

Mi crítica es la misma que hice sobre las diez competencias de Perrenaud, al establecer una lista de saberes Freire ¿es consciente de las realidades escolares y personales?, supuestamente sí lo era porque, como lo dije, él fue un hombre de acción, fue maestro y educador, construyó su teoría a partir de la experiencia, su pensamiento lo crea y lo recrea de manera inductiva, ¿entonces? En esta lista percibo la voz de él, pero ¿y la voz de los maestros? Sería maravilloso que los maestros fueran hombres y mujeres apasionados, enamorados del conocimiento y curiosos intelectualmente, compasivos, abiertos y respetuosos, vaya que lo sería, pero la realidad no es esa. No sólo es responsabilidad o culpa del maestro, no lo es por diversos factores, como lo vengo exponiendo, es una

cuestión sistémica en donde ellos ciertamente juegan un rol importante, pero no el único y determinante. En este punto rescato una cita de otro autor, del español Antúnez donde muestra a través de un testimonio lo que implica ser docente en el día a día:

A lo largo de esta semana he tenido que elaborar un inventario del mobiliario y de los materiales de mi salón; tuve que ayudar a resolver un conflicto personal entre compañeros; elaboré varias adaptaciones curriculares para algunos alumnos de lento aprendizaje; supervisé el patio durante las horas del recreo; dirigí una reunión de un equipo de trabajo; redacté una circular con información para las familias en relación al plan de actividades para la próxima excursión; me reuní con las madres de dos alumnos para tratar asuntos relativos a los estudios de sus hijos; participé con mis colegas en la autoevaluación de la institución. ¡Ah!, se me olvidaba, también preparé mis clases; cumplí con mi horario lectivo durante toda la semana sin perder una sesión y, ahora que se acerca el domingo, me queda pendiente la corrección de los ejercicios de Matemáticas de mis alumnos. Tendré que llevármelos a casa (Antúnez, 2004: 14-15).

Frente a las exigencias psicológicas, emocionales, actitudinales y pedagógicas, existen condiciones contradictorias, pero sobre todo hay un problema económico, un problema organizativo y un problema político, es decir salarios bajos, demandas administrativas y poca autonomía. Y todavía hay autores como Díaz Barriga (2005) o Christopher Day (2006) que invitan a los profesores a recuperar su pasión por enseñar:

Queremos que el docente recupere «su pasión por enseñar», que perciba que el espacio del aula es un espacio de autorrealización profesional y personal, que se encuentre dispuesto a enfrentar los retos de aprendizaje, de motivación, de formación que cada grupo escolar demanda. Que recuerde la pasión que sentía el primer día que llegó a un salón de clases como profesor, que rememore todos los cambios que buscaba imprimir a la educación, para hacer algo mejor de lo que habían realizado con él (Díaz, 2005: 12).

Considero que antes de solicitar un requerimiento de esta naturaleza sería fundamental repensar el sistema educativo, en especial el verdadero –no el utópico o idealista- papel

que juega la escuela en la sociedad de hoy, y en esa toma de conciencia aceptar la realidad escolar y a partir de ella plantear cambios.

Dejando de lado el tema del debería o el no debería, lo cierto es que a pesar del interés que se manifiesta por la docencia, de las múltiples opiniones, críticas, propuestas, intervenciones, normas, políticas, leyes, acciones y toma de decisiones sobre la enseñanza, en la cotidianidad el profesor trabaja solo dentro de su aula y frente a su grupo; la práctica docente es individual. La mayoría de las veces esta individualidad se convierte en aislamiento, el profesor se forma, se prepara, planea, enseña y evalúa solo, encerrado en su salón de clases. En el mejor de los casos comparte dudas, miedos, alegrías o experiencias en los pasillos o cafeterías, es decir en espacios informales. En las sesiones colegiadas se intercambian algunos conocimientos, saberes o experiencias, pero como lo he analizado no a un nivel sistematizado y dentro de un proyecto escolar. Durante el tiempo que impartí clases en la Escuela 1, en las reuniones de colegio no hubo una sola sesión dedicada a analizar los contenidos de los nuevos programas que estábamos enseñando, esto es relevante considerando que era la primera vez que se impartían dichos cursos como parte de la reforma del 2012. Lo que sucedía en cada curso era asunto del profesor que lo enseñaba, la colaboración se daba en un plano de organización y de seguimiento al comportamiento o desempeño de los estudiantes, siempre con una mirada crítica hacia ellos, en contraste no hubo autocritica o reflexión sobre lo que nosotros como profesores estábamos haciendo⁶⁵.

Sobre la soledad del profesor quiero rescatar dos citas, la primera es de Hargreaves quien afirma:

Los profesores, en su inmensa mayoría, siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas. La mayor parte de las escuelas elementales todavía tienen una estructura que LORTIE describe como de “cartón de huevos”: aulas que separan a los maestros entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus colegas. El aislamiento del aula permite a muchos profesores mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias exteriores que, con frecuencia, valoran. Sin embargo, el aislamiento en el aula también tiene problemas. Aunque evita que se culpabilice y

⁶⁵ Escuela 1 Experiencia Profesora (agosto 2014 a enero del 2015).

critique a la clase, también impide posibles alabanzas y aprobaciones. Los profesores recluidos en sus aulas reciben muy poca información procedente de adultos sobre su propio valor, mérito y competencia (Hargreaves, 1999: 192).

Y Pérez Gómez dice:

El aislamiento del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar. Por múltiples razones históricas, la cultura del docente parece vincular la defensa de su autonomía e independencia profesional (el famoso principio de la libertad de cátedra) con la tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y cooperación. Malentendida así la autonomía profesional induce la multiplicación de pequeños y fragmentados reinos taifas, donde cada profesor, dentro de su aula, su espacio, se siente dueño y señor soberano, respira, se siente libre de las presiones y controles externos y con la autoridad para gobernar, incluso arbitraria y caprichosamente (Pérez, 1998: 166-167).

Así este individualismo como lo he expresado es considerado un problema que impide transformaciones para mejorar la educación escolar. Regresando a Hargreaves (1999: 188), desde su perspectiva afirma que en los campos de perfeccionamiento escolar, del desarrollo de profesorado y del cambio educativo, es una *herejía* genérica – que atenta contra el fin fundamental de toda misión. El autor hace un análisis del fenómeno del individualismo en la docencia, para ello parte de las dos interpretaciones teóricas que dominan la bibliografía educativa, una que se enfoca a aspectos psicológicos de los propios docentes, otra que considera a la organización escolar como la responsable de dicho aislamiento, pero en ambas posturas lo que sobresale es una visión negativa, a lo que él propone reconsiderar el individualismo como una práctica necesaria ya que en algunos casos permite el desarrollo y el crecimiento del profesor, y por lo tanto, de la escuela.

En este momento abordo el fenómeno del individualismo desde una óptica negativa, psicológica e individual, es decir que éste es un obstáculo para el desarrollo del trabajo colegiado y es consecuencia de la actitud de cada profesor. Lo hago porque esta es la postura más común entre los profesores y los directivos con los que trabajé en ambas

escuelas normales. Aunque en un análisis un poco más profundo con los profesores que participaron en el proyecto de intervención en la Escuela 1, se expresaron otras causas como la falta de autonomía del profesorado y la complejidad del propio sistema educativo.

Desde el enfoque que considera el aislamiento del docente como un síntoma psicológico, se considera que la mayor causa son sentimientos de incertidumbre y de ansiedad, por ello los profesores optan por la ortodoxia de la educación tradicional en la que ellos fueron educados. Esto es, ante la complejidad de la educación y la enorme responsabilidad de educar a otros, los profesores prefieren aferrarse a los programas y a los libros de texto establecidos, y encerrarse en sus aulas sin ser perturbados por otras miradas. En este aspecto yo creo que detrás de la inseguridad hay un miedo a mostrarse, un miedo al error, un miedo a la crítica, un miedo a reconocer que no sé. En este sentido, la maestra CaC coordinadora de Desarrollo Curricular de la Escuela 2 compartió que aunque el trabajo colaborativo entre profesores es parte de la cultura y la historia de la escuela normal, no sólo a nivel formal, también informal, es decir en los pasillos o en la cafetería; la docencia es una labor individual y trabajar colaborativamente no es fácil pues implica abrirse a los demás para compartir miedos, dudas, experiencias y saberes, y no es fácil porque es una cuestión de actitud⁶⁶. Yo agregó que es también una cuestión sociocultural; más allá de lo que sucede en las escuelas, en la sociedad occidental la apertura psicológica y emocional de los individuos no es lo común, al contrario es una sociedad que cultiva el individualismo, que alaba el éxito y sataniza el error.

Además de la inseguridad, la incertidumbre y la ansiedad, también percibo un rechazo al conflicto y a la confrontación, por ejemplo la profesora MaC⁶⁷ de la Escuela 2 expresó que la cultura escolar privilegia la “convivencia equilibrada”, es decir que se intenta evitar roces o conflictos en especial con el sindicato, pues en caso de que algún profesor considera que sus derechos fueron violados, se dirige a él y de esa forma, como agregó la profesora MaF⁶⁸ en la misma entrevista, las autoridades no pueden hacer nada aunque sea un mal profesor y no trabaje. El fenómeno de lo sindical es parte fundamental del sistema de sistemas complejo que estoy analizando, es decir interpreto que juega un rol importante en las relaciones y en las prácticas de los profesores, por lo tanto en la

⁶⁶ Escuela 2 Entrevista 11 octubre 2014.

⁶⁷ Escuela 2 Entrevista 22 septiembre 2011.

⁶⁸ Escuela 2 Entrevista 22 septiembre 2011.

educación de las escuelas, pero es un punto que no abordé en esta ocasión.

Regresando al asunto del aislamiento y del conflicto, el trabajo entre individuos en este caso entre colegas naturalmente conlleva a la confrontación de ideas, posturas, creencias, valores y prácticas, se requiere de una actitud construida a lo largo de un proceso de formación para lograr manejar el conflicto, de lo contrario lo más sencillo parece ser la retirada y el encierro, esto es el trabajo individual, porque de esa manera difícilmente habrá malos entendidos. Durante mi estancia en las dos escuelas observé relaciones cordiales entre los profesores, en algunos casos percibí grupos de trabajo basados en la amistad, es decir profesores que han tejido relaciones cercanas y afines por lo cual logran construir acciones laborales en conjunto. Pero un análisis de dicha cordialidad me permite considerar que se sustenta en un respeto al otro, el cual se traduce en no intervenir en asuntos académicos, en otras palabras los profesores difícilmente opinan sobre la labor de su compañero pues es un acuerdo implícito, los roces tienen que ver más con asuntos e intereses políticos.

Así en el trabajo entre colegas difícilmente hay discusión y confrontación, por lo tanto construcción. En mi experiencia únicamente conocí un trabajo de esa naturaleza en el colegio de *Historia y su enseñanza* en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, donde realicé la tesis de maestría (Esteve, 2010). Pero ello se lograba gracias a las condiciones organizacionales de la misma escuela, es decir que los integrantes del colegio llevaban años trabajando juntos semanalmente, así además de la actitud y la disposición, tuvieron el tiempo y el espacio necesarios para construir un verdadero trabajo grupal, basado en la transformación del conflicto en consenso, pues a pesar de las diferencias de personalidad y de perspectivas, lograban construir acciones en conjunto. Situación que no ocurrió en los colegios que observé en las otras dos escuelas, al contrario en estos casos no presencié confrontaciones pero tampoco construcciones, en palabras de Hargreaves es porque son grupos artificiales.

En este punto quiero rescatar una cita de dos teóricos de la psicología social:

El conflicto es menor cuando el grupo es 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 (Doise y Moscovici, 1991: 266).

Esto me lleva a considerar un último aspecto del fenómeno del aislamiento docente y su falta de compromiso con el trabajo colegiado. Como lo he mencionado en varias ocasiones, los profesores de las escuelas en especial en la Escuela 2 manifestaron en distintos momentos que existe poco interés entre sus colegas por participar en estos espacios, ello se debe a una actitud de apatía y por lo tanto un acto de irresponsabilidad que, en palabras de las profesoras MaG, MaC y MaF los directivos -o la institución- no han podido cambiar, es decir no se ha podido obligar a los profesores a participar en los colegios. Sin embargo, la misma profesora MaG me compartió el alto grado de participación del profesorado que tuvo lugar con la implementación del Plan 97, situación que corroboraron la maestra de la Escuela 1 MaA y la coordinadora de la Escuela 2 CaJ respectivamente, pues para esta última los profesores en aquel momento se sintieron incluidos en el proceso y por lo tanto se implicaron, lo cual no sucedió en la reforma del 2012. Estos comentarios y percepciones me llevan a interpretar que la implicación o el compromiso de los profesores en las labores colaborativas no necesariamente tienen que ver con una cuestión individual y psicológica, como lo he venido analizando, existe también un nivel organizacional que motiva o desmotiva, que crea condiciones o no para el desarrollo de una cultura de colaboración. Terminó este apartado con una cita del multi citado Hargreaves:

El hecho de traducir el sentido del individualismo, el aislamiento y el secretismo de una propiedad de las culturas y estructuras de los lugares de trabajo a una característica psicológica de los mismo profesores, tiene una significación especial cuando se produce en el contexto de intervenciones diseñadas para desarrollar unas relaciones de trabajo colectivo entre los profesores y sus compañeros, porque esas traducciones del sentido, en el contexto del cambio y del perfeccionamiento, pueden llevar a que se interprete la oposición del docente como un problema suyo y no del sistema (Hargreaves, 1999: 194-195).

Considero que el aislamiento de los profesores que se interpreta como una falta de compromiso, poco interés por participar e incluso en apatía, y que se fundamenta en cuestiones psicológicas como incertidumbre, inseguridad, ansiedad o rechazo al conflicto, es una parte importante del sistema de sistemas complejo, pero no es determinante, ni el principal.

3.3.2 Una institución que aísla (a manera de conclusión)

El otro enfoque analítico sobre el fenómeno del individualismo docente considera que sus causas están en el ambiente laboral y en la organización escolar (Hargreaves, 1999). En ese sentido, durante la presente investigación he mostrado que efectivamente las condiciones organizacionales no favorecen la colegialidad o la colaboración entre profesores, en algunos casos al contrario, la obstaculizan y en su lugar promueven el aislamiento. En las escuelas normales estudiadas los colegios son grupos artificiales pues normativamente se establecen tiempos, espacios, objetivos y actividades, con lo cual se anula la autonomía necesaria para que se pueda construir una cultura de la colaboración. En este mismo tenor los colegios pertenecen o forman parte de una organización jerarquizada y centralizada donde el rol del profesor es reproducir los programas, las políticas y las normas que en otros espacios y otras personas han creado en su nombre. Claro que en la cotidianidad existen diversas maneras de resistir. Desde no hacer nada hasta la innovación, es decir profesores que cumplen con lo mínimo y simulan, profesores que improvisan, profesores que intentan transformar en su aula e incluso a nivel escolar. También hay momentos de mayor actividad y otros de apatía, generalmente las coyunturas políticas que se expresan en reformas educativas suelen motivar la colaboración entre profesores ya sea para apoyar o para resistir.

Desde mi perspectiva considero que la actitud de los profesores es fundamental para el desarrollo de los colegios. Así la tendencia a centrarse en cuestiones organizativas durante las sesiones colegiadas o en muchos casos la ausencia de un trabajo académico, esto es de una articulación de contenidos de los programas o de discusiones y reflexiones sobre la práctica docente, tienen que ver con sus formaciones, sus trayectorias profesionales y sus intereses. Entonces como he escuchado en distintos espacios y de distintas personas, “si ellos quisieran podrían hacer maravillas en sus aulas”. No obstante, lo cierto es que la

manera en como está organizado y fundamentado el sistema educativo escolar, promueve más bien que institucionalmente la práctica docente sea individual en un sentido negativo, es decir, se realice aisladamente. Uso por fin el concepto de institución como aquello que no se ve, lo que los *analistas franceses* han llamado lo oculto, que forma parte de lo político, pero también de las culturas, de los usos y costumbres, e incluso del inconsciente. Es contradictorio que en una organización como es la escuela, el individualismo y el aislamiento jueguen un rol tan importante, ello es el resultado de una red de contradicciones que he presentado y analizado. A fin de cerrar con este estudio retomo algunos aspectos que me parecen clave para entender cómo el propio sistema es el que aísla.

En primer lugar los espacios arquitectónicos escolares están diseñados para que el profesor enseñe solo en su aula, en el apartado anterior retomé la cita de Hargreaves (1999; 192) sobre la estructura en forma de cartón de huevos donde las aulas segregadas son las que separan a los profesores entre sí. A fin de contrarrestar esta situación, en teoría en las escuelas existen salas de profesores o espacios destinados a las reuniones de los mismos. En la Escuela 1 existe así un salón exclusivo para los profesores, donde se realizan las sesiones colegiadas. En la Escuela 2 hay varias salas que se ocupan para las actividades colectivas entre profesores. Pero finalmente son espacios cerrados a los cuales se asisten sólo cuando se convoca. En mi opinión arquitectónicamente las escuelas no promueven la integración laboral de los individuos, pues a parte de los patios o jardines, las cafeterías y algunas salas de profesores, los espacios donde se enseña y se aprende son aulas insulares, cerradas, los famosos santuarios de los profesores. El espacio es más importante de lo que parece, así por ejemplo el *Colegio de historia y su enseñanza* de la escuela donde realicé el trabajo de campo para la tesis de maestría (Esteva, 2010), que puedo considerarlo como un grupo de trabajo entre profesores, tenía su propia sala por lo cual ellos tenían libertad para elegir horario de reunión, es decir sus encuentros se daban con cierta espontaneidad, y mínimo lo hacían una vez por semana.

El tiempo es otro factor principal para el desarrollo del trabajo entre colegas, en este punto encuentro de nuevo que la organización escolar dedica la mayor parte del horario a la labor dentro del aula, es decir el profesor solo con sus estudiantes. Como lo vi en la parte de la descripción analítica, las horas destinadas al trabajo colegiado varían entre ocho a dos por mes. La construcción colectiva requiere de tiempo, pues los grupos de trabajo se

construyen a través de procesos largos, sin embargo tanto en la Escuela 1 como en la Escuela 2, los colegios de profesores que imparten asignaturas en los primeros seis semestres cambiaban de integrantes cada semestre, es decir un colegio de asignatura, de grado o de grupo sólo duraba lo que dura un semestre. Las pocas horas de reunión y la movilidad de los profesores imposibilita la creación de grupos de trabajo consolidados y motiva al aislamiento. Con el proyecto de intervención que llevé a cabo en la Escuela 1, comprobé que la articulación o la vinculación de los contenidos y las prácticas de las distintas asignaturas del plan de estudios –en ese momento todavía estaba vigente el Plan 97-, requiere de un trabajo que vaya más allá de un semestre, se necesitan muchos semestres para reflexionar, analizar, discutir, probar, equivocarse, corregir, volver a intentar, en fin para construir una labor de esta naturaleza se necesita seguimiento y continuidad que las condiciones organizativas no permiten.

Otro ejemplo que me ayuda a reforzar esta interpretación es lo que sucedía en los colegios de séptimo y octavo semestre del Plan 97. Además de tener una sala especial, las sesiones eran de mínimo cuatro horas semanales y en algunos casos los profesores tutores permanecían durante un par de años. En este caso es posible hablar de que existía una colegialidad, así el trabajo que se lograba tenía impacto en los estudiantes. Siguiendo con los ejemplos, de nuevo quiero retomar el *Colegio de historia y su enseñanza* (Esteva, 2010) porque, como he mencionado, los miembros del grupo tenían varios semestres trabajando juntos, dos de los siete incluso habían sido de los fundadores, en aquella época hacía diez años de ello. Es posible contrastar y constatar que el trabajo que se logra en grupos de profesores que se reúnen relativamente seguido y que tienen varios años trabajando juntos, logran realizar una labor académica de articulación y de reflexión sobre la docencia, que en los colegios que duran un semestre y se reúnen un par de veces es sencillamente imposible.

La organización del conocimiento escolar en planes de estudio disciplinares a la que dediqué todo un apartado de esta tercera parte, es también un factor que aísla a los profesores. Cada uno conoce el enfoque de plan y el programa del curso o la asignatura que imparte, pero difícilmente conoce los programas de sus colegas, de esta manera el sistema educativo está diseñado de tal forma que cada profesor puede ejercer su labor con los conocimientos básicos del área disciplinar que le corresponde enseñar, la integración o la articulación o la vinculación se espera que la realice cada uno de los estudiantes. A través

del proyecto de intervención que experimenté en la Escuela 1 pude comprobar esta situación; el problema que impidió que el trabajo de vinculación se fundamentara en una articulación de contenidos y de prácticas residió sobre todo en la falta de conocimiento de los distintos programas, como dijo la profesora MaR:

No estamos acostumbrados como docentes a hacer ese tipo de vinculación, en primera porque no conocemos la totalidad de los programas, en segunda porque no hay tiempo, el espacio de academia sí es donde podemos tratar algunos, podemos abordar algunas temáticas, sin embargo no es en su totalidad un tiempo abastecedor en donde podamos por ejemplo exponer cada una de las asignaturas, como fue uno de los puntos que no se pudo abordar por falta de tiempo, y porque la coordinación nos estaba pidiendo en ese momento otras cosas, entonces le damos prioridad a lo que se nos pide y no a lo que debería ser (Escuela 1 Entrevista MaR 7 marzo 2012).

En este testimonio además de observar el fenómeno de la fragmentación del conocimiento, aparece otra contradicción que tiene que ver con el papel de los directivos y los coordinadores. Ellos son los encargados de gestionar la educación en los contextos locales, en especial de organizar cómo se lleva a cabo en las prácticas cotidianas lo *instituido*. De sus políticas y sus decisiones dependen muchas de las situaciones que se viven en las escuelas. Durante el trabajo de campo observé dos tipos de dirección en respuesta a la naturaleza de cada una de las escuelas. En la Escuela 1 que es privada había una sobredirectividad, mientras que en la Escuela 2 que es pública se practicaba un acompañamiento y una dirección menos controladora y más abierta, que incluso permitía la participación de los profesores en cuestiones tan importantes como el análisis y la crítica de la Reforma del 2012. En el proyecto de intervención que hice en la Escuela 1, los profesores expresaron tanto en las sesiones como en las entrevistas individuales sentirse muy presionados por la coordinación, se quejaban abiertamente de que las exigencias eran de corte administrativo y formal, más que académico y de contenido, así en las reuniones colegiadas se les solicitaba cumplir con la relatoría, el diario y el acta de asistencia, se hizo hincapié en que se debía escribir el nombre completo de cada profesor cuando se hacía mención en la relatoría o en el diario, detalles que aunque parezcan insignificantes quitaban tiempo y en particular eran un reflejo de hasta dónde y desde dónde la coordinación estaba

exigiendo. Como reconoce la profesora MaR se enfocaban a cumplir con las prioridades y dejaban de lado el debería, en este caso un trabajo de colaboración y de corte más académico.

Existen políticas, discursos, teorías, enfoques, lineamientos y normas que pretenden hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje, particularmente se plantea la necesidad de crear una cultura colaborativa entre los docentes, pero la misma organización crea condiciones que la contradicen y que provocan el aislamiento. Creo que institucionalmente el trabajo académico se hace en lo individual, los colegios están destinados desde su origen normativo a apoyar la labor organizativa de los profesores, pero difícilmente al desarrollo académico de las escuelas normales, como se sugiere y se espera en el discurso.

Reflexiones finales

A lo largo de este estudio busqué realizar sobre todo dos objetivos. Primero, mostrar(me) que el conocimiento es una construcción humana, como tal el proceso es igual de complejo que el objeto que se estudia, pues está impregnado de la subjetividad del investigador y es inacabado. Segundo, analizar ¿en qué medida el trabajo colegiado entre profesores en escuelas normales es académico? En cierto sentido creo haber logrado establecer una interpretación final, pero como he mencionado incansablemente, no está terminada, al contrario, está abierta a intervenciones y transformaciones para continuar profundizando en el proceso y en el tema. Por el momento, con la finalidad de dar un cierre a esta investigación expongo en las siguientes líneas una síntesis de lo hecho y de lo dicho.

Desde un inicio, a través de las observaciones y de las entrevistas realizadas en las dos escuelas normales elegidas percibí que los colegios de profesores, contrario a lo que se espera normativamente, son espacios donde se hace poco trabajo académico. El enfoque del pensamiento complejo me permitió interpretar que el fenómeno representa lo que sucede en un sistema que a su vez pertenece a otro sistema de sistemas. La propuesta de hacer una lectura plural a partir de una perspectiva multirreferencial desarrollada por Ardoino, me sirvió para acercarme al objeto como parte de un sistema de sistemas, esto es ir más allá de la colegialidad. Una lectura plural que fue necesariamente acotada porque resulta imposible leer todos los puntos y desde todos los puntos, así en esta ocasión le di mayor importancia a lo organizacional, considerando también lo grupal y lo personal –de manera muy general, sin abordar historias de vida, ni identidades-. Una vez que establecí estas perspectivas o niveles, elegí la relación dialéctica instituido-instituyente como el eje transversal para llevar a cabo una articulación, con la cual lograr ver una parte de lo institucional, de eso que muchas veces permanece oculto, que en este caso lo observé en una serie de contradicciones que se conectan y complementan. Todos estos movimientos me permitieron volver al inicio pero con otra visión.

A partir de lo anterior interpreté que, es difícil para los profesores de las escuelas normales hacer trabajo académico en colegiado ya que institucionalmente la práctica docente tiende a la individualidad y al aislamiento. Esto es lo que se oculta –o enmascara– detrás de las políticas, los lineamientos, las normas, los planes de estudio, los programas, los horarios, los espacios, independientemente de que en los distintos discursos se diga lo

contrario. En síntesis, el compromiso, el interés y la formación del profesor así como las dinámicas grupales no permiten que se realice la articulación de contenidos y prácticas, ni se profundice en la reflexión sobre la docencia, porque al mismo tiempo las condiciones organizativas y los factores institucionales tampoco lo hacen.

El conocimiento que construí sobre el objeto de estudio es el resultado de un proceso caótico y confuso, también es el principio de un nuevo camino por construir y por explorar. Considerando que la construcción del conocimiento se basa en un movimiento en espiral, creo que esta investigación es sólo una vuelta. En otras palabras, me encuentro en el umbral de una puerta; podría volver al campo y llevar a cabo un acercamiento más focalizado y a la vez abierto en los espacios colegiados, podría profundizar en cada uno de los niveles, también en las conexiones entre ellos, en fin las posibilidades son amplias.

Durante este proceso de procesos tuve confusiones que quiero compartir. Para empezar, durante el análisis interpretativo la representación del enfoque sistémico -sistema de sistemas- al que hago constantemente referencia no pude definirla; a veces la visualizaba como una constelación en donde diferentes puntos están conectados y forman una figura, en otras ocasiones me imaginaba distintas perspectivas mirando hacia un mismo punto, también consideraba una serie de niveles que se incluían, y la más recurrente fue una relación circular y recursiva de los niveles donde lo organizacional se ligaba a lo grupal, lo grupal a lo personal, lo personal a lo organizacional.

El trabajo de campo como lo describí en el primer capítulo fue un proceso incierto, las decisiones las fui tomando poco a poco dependiendo no sólo de los contextos sobre todo de mis situaciones personales; hubo confusión e improvisación. Además mi implicación con los profesores y su trabajo es un aspecto que se puede seguir discutiendo, y que seguramente provoca rechazo o recelo en ciertos círculos académicos. Aún así decidí elaborar un análisis con los datos que construí durante mi estancia en las dos escuelas, es decir aunque no obtuve lo que esperaba en el campo decidí continuar y darle un sentido a lo observado, lo escuchado y lo vivido.

Integrar lo teórico con lo empírico tampoco fue sencillo. En primer lugar establecer y mantener una congruencia entre el pensamiento complejo y el proceso de análisis de los datos construidos en el trabajo de campo. Y después articular los elementos teóricos para lograr una interpretación, así llevar a la práctica el modelo de intelegibilidad de Ardoino

fue una labor no sólo difícil también riesgosa, el miedo al error estuvo y está presente. Hasta la fecha dudo sobre las interpretaciones que hice de los planteamientos de los teóricos que revisé, y acerca de las relaciones que establecí entre unos y otros. Espero haber mostrado explícitamente a través del análisis de cada uno de los tres niveles desarrollados lo no visible que desde el análisis institucional se llama institución.

Pero lo que más me causó problema fue la exposición de las interpretaciones; cómo exponer este sistema de sistemas a fin de mantener la lógica del pensamiento complejo, es decir sin entrar en contradicciones con él, como puede ser la explicación lineal causa y efecto, la disyunción y por lo tanto la mutilación del fenómeno, o la generalidad que elimina la diversidad. Entonces cómo exponer este sistema de sistemas sin provocar confusión, dispersión o repetición; en muchas ocasiones creí no tener el vocabulario suficiente para compartir el análisis que iba construyendo, asimismo cambié varias veces el orden de los capítulos y de los apartados.

A pesar de lo anterior, considero que la mayor aportación de esta investigación ha sido el atrevimiento de pretender mirar desde un enfoque sistémico y querer articular las partes del todo, esto es de intentar comprender lo que sucede en los colegios de profesores normalistas más allá de la colegialidad. Creo que el modelo de inteligibilidad que ambicioné realizar, puedo y debo seguirlo construyendo, no sólo para el caso específico de los colegios de profesores, también para otros fenómenos educativos dentro de las escuelas normales y en otras organizaciones educativas. Me parece que mirar lo educativo desde el paradigma de la complejidad no debe ser sólo una moda, es sobre todo una necesidad ante la situación actual que se vive en el sistema educativo y en general en la sociedad. En este aspecto coincidí con Morin cuando dice que el concepto de complejidad no es una respuesta, sino un concepto problema.

Cuando comencé el doctorado planteé la posibilidad de ofrecer una propuesta de mejora para los espacios colegiados. Después de varios años de analizarlos no logré realizarla, en su lugar lo que hice fue problematizar lo que sucede en ellos y mostrar que, en concordancia con el principio hologramático de Morin, eso que pasa no es exclusivo de este fenómeno, sino es posible observarlo en otras prácticas y en otros fenómenos de las escuelas normales y de las organizaciones educativas en general. Así las contradicciones organizativas son las que determinan en gran parte las prácticas, esto es que detrás de los

discursos bien intencionados existen situaciones políticas, económicas, sociales, históricas y culturales que los contradicen. Para lograr cambios profundos habría que repensar la escuela, en este caso para mejorar los espacios colegiados habría que repensar a la organización de la escuela normal.

Esta tesis me llevó a interesarme por el paradigma de la complejidad, actualmente estoy tratando de conocer las diferentes posturas o corrientes que existen al interior de él; el pensamiento complejo de Morin es una de ellas, pero existen otros autores que también han dado aportes importantes. Por razones culturales, académicas, personales y políticas he hecho una pausa en mi estudio sobre las escuelas normales, y he empezado a mirar las universidades desde este enfoque.

Bibliografía

Antúnez, Serafín (1999), “El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares”, en *Educación*, número 24, Barcelona, pp. 89-110.

Antúnez, Serafín et al. (2002), *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*, Barcelona, Graó.

Antúnez, Serafín (2004), *Organización escolar y acción directiva*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP.

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

Ardoino, Jacques (1980a), “Prefacio”, en Lobrot, Michel, *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Segunda edición, Buenos Aires, Editorial Humanitas, pp. 7-32.

Ardoino, Jacques (1980b), *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Narcea.

Ardoino, Jacques (1991), *El análisis multirreferencial*. Este texto fue tomado de: Ardoino J. et al, SCIENCES DE L'EDUCATION, SCIENCES MAJEURES. ACTES DE JOURNEES D'ETUDE TENUES A L'OCCASION DES 21 ANS DES SCIENCES DE L'EDUCATION, Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education, pp. 173-181. Traducción Patricia Ducoing Watty y revisión Monique Landesmann.

Ardoino, Jacques y Lourau, René (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, Presses Universitaires de France PUF.

Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades.

Ardoino, Jacques, Boumard, Patrick y Sallabery, Jean-Claude (coordinateurs) (2008), *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris, L'Harmattan.

Áviles, Karina y Herrera, Claudia (2008), “Cerrar normales públicas, exige Elba Esther Gordillo a Calderón”, en *La Jornada*, [en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>] [consultado: 3 de enero 2016].

Barriga, Silverio (1979), “El análisis institucional y la institución del poder”, Comunicación leída en la *Tercera Semana de Psicología*, Universidad Autónoma de Barcelona, [en línea: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/viewFile/200610/268124>] [consultado el 6 de noviembre del 2014].

Basarab, Nicolescu (2002), *Manifiesto of transdisciplinarity*, New York, State University of New York Press.

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (1970), *Reglamento Interno*, Xalapa, Veracruz.

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (2001), *Manual de organización de las academias de las licenciaturas en educación primaria, preescolar, especial, física y secundaria especialidad en telesecundaria*, Xalapa, Veracruz.

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (2015), *Análisis de las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica del INEE*, Xalapa, Veracruz.

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

Bourmard, Patrick (2011), *Des ethnologues à l'école*, París, Téatraèdre.

Boyer, E. (2003), “Prólogo. El trabajo académico una jornada personal”, en *La valoración del trabajo académico. Evaluación del profesorado. Un proyecto de Ernest Boyer de la Fundación Carnegie por el Mejoramiento de la Enseñanza*, México, ANUIES-UAM-Atzacapozalco, pp.21-24.

Caramillo Ramírez, Carmen (2007), “Las comunidades colaborativas”, en Mercado Cruz, Eduardo (compilador), *El oficio de ser maestro. Relatos y reflexiones breves*, México, Colectivo Cultural de Nadie, pp. 205 y 206.

Carbonell, Jaume (2001), *La aventura de innovar*, Madrid, Morata.

Carr, Wilfred (2002), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.

Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2013), “Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión”, en Ducoing Watty, Patricia (coordinadora), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM, pp. 49-77.

Czarny, Gabriela (2003), *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento al Plan de Estudios 1997*, Cuaderno de discusiones, número 16, México, SEP.

Day, Christopher (2006), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.

De Schutter, Anton (1996), *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, 6 ed., Pátzcuaro, CREFAL.

Descartes, René (1994), *Discurso del método*, Barcelona, RBA Editores.

Díaz Barriga, Angel (2005), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Barcelona, Pomares.

Doise, William y Moscovici, Serge (1991), “Las decisiones en grupo”, en Moscovici, Serge, *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona, Paidós.

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

Ducoing, Patricia y Fortoul, Bertha (coordinadoras) (2013a), *Procesos de formación 2002-2011*, volumen I y volumen II, Colección Estados del conocimiento, México, COMIE-ANUIES.

Ducoing Watty, Patricia (coordinadora) (2013b), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM.

Ducoing Watty, Patricia (coordinadora) (2013c), “De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal 1984”, en *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM, pp. 117-156.

Enríquez, Eugène (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Espasa Calpe (2005), *Diccionario de sinónimos y antónimos*, Espasa Calpe, [en línea: www.worldreference.com/sinonimos] [consulta: 31 de julio del 2014]

Espinosa Carbajal, María Eugenia (2004), *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*, México, SEP.

Espinosa Carbajal, María Eugenia (2008), “El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio”, en *Revista de Investigación Educativa*,

Universidad Veracruzana, número 7, julio-diciembre [en línea: https://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/completos/espinoza_trabajo_colegiado.pdf], [consultado el 7 de enero del 2016].

Esteva, Aranzazú (2010), “El trabajo colegiado docente. Un estudio de caso realizado en una Escuela Normal”, tesis para obtener el grado de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM.

Esteva, Aranzazú (2013), “El trabajo grupal entre profesores normalistas: una experiencia de vinculación”, en Ducoing, Patricia (coordinadora), *Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas*, México, Díaz de Santos, pp. 235-261.

Evrard, Pierre (1977), “Las manos puras”, en Lourau, René et al., *Análisis institucional y socioanálisis*, México, Nueva Imagen, pp. 45-87.

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

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

Filloux, Jean Claude (1996), *Intersubjetividad y formación (retorno sobre sí mismo)*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Freire, Paulo (2006a), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 11 ed., México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2006b), *Pedagogía del oprimido*, 52ed., México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2005), *La educación como práctica de la libertad*, 52ed., México, Siglo XXI.

Freud, Sigmund (2008), *Psicología de las masas*, Octava reimpresión, Madrid, Alianza editorial.

García de la Cadena, Nidia María, (2001). “El trabajo colegiado como espacio de formación”, *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar social*, número 19, año 8, pp.1-12.

García, Rolando (2000), *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa.

García, Rolando (2006), *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.

Geertz, Clifford (1984), *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós.

Geertz, Clifford (1996), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

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

Glassick, Ch., Taylor, M., y Maeroff, G. (2003) *La valoración del trabajo académico. Evaluación del profesorado. Un proyecto de Ernest Boyer de la Fundación Carnegie por el Mejoramiento de la Enseñanza*, México, ANUIES-UAM-Atzacapozalco.

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

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

Kemmis, Stephen (1999), “Prólogo: La teoría de la práctica educativa”, En Carr, Wilfred, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, pp.17-38.

Kuhn, Thomas (2000), *La estructura de las revoluciones científicas*, decimosexta reimpresión, México, Breviarios del FCE.

Lapassade, Georges (1999), *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Tercera edición, Barcelona, Gedisa.

Lapassade, Georges y Lourau, René (1987), *Claves de la sociología*, México, Hispánicas.

Lapassade, Georges (1977), “El encuentro institucional”, en Lourau, René et al., *Análisis institucional y socioanálisis*, México, Nueva Imagen, pp. 197-241

León Kempis, María Cristina (2007), “¡La escuela no es una comuna!(Una visión de las autoridades educativas)”, en Mercado Cruz, Eduardo (compilador), *El oficio de ser maestro. Relatos y reflexiones breves*, México, Colectivo Cultural de Nadie, pp. 196-198.

Lobrot, Michel (1974a), *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, Segunda edición, Buenos Aires, Editorial Humanitas.

Lobrot, Michel (1974b), *L'animation non-directive des groupes*, París, Payot.

Lourau, René (1977), “Análisis institucional y cuestión política”, en Lourau, René et al., *Análisis institucional y socioanálisis*, México, Nueva Imagen, pp. 9-30.

Lourau, René (1978), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Maisonneuve, Jean (1980), *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

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

Mercado Cruz, Eduardo (compilador) (2007) *El oficio de ser maestro. Relatos y reflexiones breves*, México, Colectivo Cultural de Nadie.

Moreno Anguas, Mónica (2013), “Los organismos internacionales y las políticas de formación docente”, en Ducoing Watty, Patricia, *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM, pp.23-48.

Morin, Edgar (1973), *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris, Éditions du Seuil.

Morin, Edgar (1994), *El Método III. El conocimiento del conocimiento. Libro primero. Antropología del conocimiento*, Madrid, Cátedra.

Morin, Edgar (1997), *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Morin, Edgar (1998), *El Método IV. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*, Madrid, Cátedra.

Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris, UNESCO.

Morin, Edgar (2002), *El Método II. La vida de la vida*, 5ª edición, Madrid, Cátedra.

Morin, Edgar (2003), *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Madrid, Cátedra.

Morin, Edgar (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions du Seuil.

Morin, Edgar (2006), *El Método VI. Ética*, Madrid, Cátedra.

Morin, Edgar, Roger Ciurana, Emilio y Motta, Raúl (2006), *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.

Oikión Solano, Edgardo (2008), *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*, México, UPN.

Pedró, Francesc (2004), *Fauna académica: la profesión docente en las universidades europeas*, Barcelona, Editorial UOC.

Pérez Gómez, Angel (1992), “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos en investigación educativa”, en Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, Angel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Pérez Gómez, Angel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

Pérez Gómez, Angel (2012), *Educación en la era digital*, Madrid, Morata.

Perrenoud, Philippe (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*, Barcelona, Graó.

Piedra Valdez, Rosalinda, (2000), “La colegialidad 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, pp.70-72

Pozner, Pilar (1997), “La gestión escolar”, en *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique, pp. 69-91.

Pozner, Pilar (2000), *Gestión educativa estratégica. Módulo 2. Diez módulos destinados a los responsables de la transformación educativa*, Buenos Aires, IIPE Buenos Aires-UNESCO.

Rockwell, Elsie (2008). *La experiencia etnográfica: una antropología histórica de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

Romero, S. I. y Ramírez, M. S. (2006), “Trabajo colegiado en una escuela normal. Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias”, en *Revista de la Red de Posgrados en Educación*, 4, pp. 60-70.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan de estudios. Licenciatura Educación Primaria*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. (Elementos para la reflexión y el análisis)*, Serie Gestión, número 1, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008), *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*, 3ª edición, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2010), *Programas Escuelas de Calidad*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011), *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2012), *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*, [en línea: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios] [consultado el 7 de enero del 2016].

Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª edición [en línea: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>] [consulta: el 31 de julio del 2014].

Rivero Turriza, Norma Guadalupe (2009), “El trabajo colegiado: una estrategia de capacitación y actualización docente”, Ponencia X *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, COMIE.

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

Schvarstein, Leonardo (2006), *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*, Segunda edición, Buenos Aires, Paidós.

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

Souto, Marta (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Teutli Colorado, José Delfino (2011), *Normalismo: un modelo educativo en cuestión*, México, Plaza y Valdés.

Torres, Jurjo (1998), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata.

Vejarano, Gilberto (1989), *La investigación participativa en América Latina*, 2ª edición, Pátzcuaro, CREFAL.

Villegas Baena, Magdaleno (2007), “Pan con lo mismo”, en Mercado Cruz, Eduardo (compilador), *El oficio de ser maestro. Relatos y reflexiones breves*, México, Colectivo Cultural de Nadie, pp. 203 y 204.

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

Woods, Peter (1998b), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

Anexos

Relación del trabajo de campo (enero del 2011- marzo del 2012)⁶⁹

Sesión	Fecha	ESCUELA 1	ESCUELA 2
1	19012011	Reunión general	
2	31012011		Reunión general
3	01022011		Colegio 4°
4	22022011		Acto de protesta
5	23022011	Colegio 2°	
6	09032011	Colegio 2°	
7	14032011		Colegio 4°
8	14032011	Colegio 4°	
9	15032011		Colegio de asignatura <i>Iniciación al trabajo escolar</i>
10	22032011		Colegio de asignatura <i>Iniciación al trabajo escolar</i>
11	22032011		Colegio 4°
12	230302011		Colegio 4°
13	24032011		Colegio de asignatura <i>Iniciación al trabajo escolar</i>
14	28032011		Colegio 4°
15	28032011	Colegio 4°	
16	29032011		Colegio de asignatura <i>Iniciación al trabajo escolar</i>
17	30032011	Colegio 2°	
18	04042011	Colegio 4°	
19	05042011		Colegio 4°
20	12042011		Colegio de asignatura <i>Iniciación al trabajo escolar</i>
21	12042011		Colegio 4°
22	13042011	Colegio 2°	
23	09052011	Colegio 4°	
24	17052011		Colegio 4°
25	23052011	Colegio 4°	
26	01062011	Colegio 2° (presentación del primer balance de investigación)	
27	06062011	Colegio 4° (presentación del primer balance de investigación)	
28	07062011		Colegio 4° (presentación del primer balance de investigación)
29	05072011		Colegio de asignatura <i>Iniciación al trabajo escolar</i> (presentación del primer balance de investigación)
30	05072011	Dirección (presentación del primer balance de investigación)	
31	24082011	Intervención <i>La academia: espacio para la</i>	

⁶⁹ Con la finalidad de conservar el anonimato de los profesores participantes, cambié sus nombres por claves, donde Ma es maestra y Mo es maestro.

		<i>vinculación.</i> Colegio 5° Sesión 1	
32	04092011		Visita a la Coordinación de la Licenciatura en Educación Primaria
33	07092011	Colegio 5° Sesión 2	
34	21092011	Colegio 5° Sesión 3	
35	22092011		Entrevista MaC, MaG y MaF
36	14102011	Colegio 5° Sesión 4	
37	26102011	Colegio 5° Sesión 5	
38	31102011		Conversación MaC, MaG, MaF
39	08112011		Entrevista MaG
40	08112011		Entrevista MaF
41	16112011	Colegio 5° Sesión 6	
42	17112011		Reunión Academia de licenciatura
43	18112011		Entrevista MaC
44	08122011	Colegio 5° Sesión 7	
45	00122012		Entrevista MaJ
46	04012012	Colegio 5° Sesión 8	
47	12012012	Colegio 5° Sesión 9	
48	17012012	Colegio 5° Sesión 10	
49	19012012	Colegio 5° Sesión 11	
50	24012012	Colegio 5° Sesión 12	
51	24012012		Conversación MaF y MaG
52	31012012		Reunión Academia de licenciatura
53	01022012		Reunión Academia de licenciatura (presentación de los avances de investigación)
54	03022012		Conversación MaC
55	02022012	Reunión general	
56	03022012	Reunión general	
57	29022012		Entrevista MaC
58	29022012		Conversación MoT
58	29022012	Conversación con CaD	
59	02032012		Entrevista MaG
60	02032012		Entregué en la Coordinación la propuesta
61	02032012		Conversación con MoT
62	02032012	Reunión general	
63	07032012	Entrevista MaR	
64	08032012	Entrevista MaA	
66	13032012	Conversación con CaD	
67	14032012	Entrevistas: MoA, MaM, MaN	
68	15032012		Visita a la Coordinación

			Cierre del trabajo de campo
69	16032012	Entrevistas: MaB y MoP Cierre del trabajo de campo	
71	24092012		(Extra) Entrevista MaG
72	12102012		(Extra) Entrevista MaF
73	082014 a 012015	Experiencia Profesora Asignatura Herramientas básicas para la investigación educativa Plan 2012	
74	082014 a la fecha		Experiencia Profesora Seminario Gestión escolar Maestría en Innovación Educativa
75	10102014		Conversación MaS
76	10102014		Entrevista a las coordinadoras CaJ y CaC