

¿Para qué trabajar colegiadamente? Un análisis crítico sobre los colegios de profesores en escuelas normales

Aranzazú Esteva-Romo

RESUMEN

Con el objetivo de desnaturalizar el discurso sobre las virtudes del trabajo colegiado entre profesores y profesoras de las escuelas normales mexicanas, y de esa manera comprender los intereses de control organizacional que hay detrás de dicha práctica, exponemos el estudio realizado a lo largo de más de una década, de manera intermitente, en cinco escuelas, desde la mirada de la corriente francesa del *análisis institucional* y desde un enfoque crítico sobre la colaboración entre el profesorado.

Palabras clave: colegios de profesores, trabajo colaborativo, escuelas normales, México.

Aranzazú Esteva-Romo

Mexicana. Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Académica TC, Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Temas de investigación: prácticas docentes y políticas en educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8220-5867>.

aranza.esteva@yahoo.com.mx



Por que trabalhar de forma colegiada? Uma análise crítica sobre os colegiados de professores nas escolas normais

RESUMO

Com o objetivo de distorcer o discurso sobre as virtudes do trabalho colegiado entre professores das escolas normais mexicanas e, assim, compreender os interesses do controle organizacional por trás dessa prática, apresentamos o estudo realizado ao longo de mais de uma década, intermitentemente, em cinco escolas, na perspectiva da corrente francesa de *análise institucional* e de uma abordagem crítica da colaboração entre professores.

Palavras chave: colegiados de professores, trabalho colaborativo e escolas normais, México.

Why work collegially? A critical analysis of teachers' committees in teacher training schools

ABSTRACT

In an attempt to demystify the discourse about the virtues of collegial work among teachers in Mexican teacher training schools, and thus understand the needs of organizational control underlying this practice, we present the study carried out over more than a decade, intermittently, in five schools, from the perspective of the French approach to institutional analysis and from a critical perspective on the collaboration among the teaching staff.

Key words: teachers' colleges, collaborative work, teacher training colleges, Mexico.

Recepción: 07/05/21. **Aprobación:** 24/02/22.

Introducción

Durante las últimas décadas, en el campo de la educación se ha ido construyendo una retórica acerca de la importancia de que los profesores trabajen colaborativamente, a tal grado que, de presentarse como una panacea por considerarse una óptima vía para el cambio y la mejora educativa, se ha naturalizado, esto es, ¿quién puede atreverse a cuestionar las virtudes de la colaboración del profesorado? No obstante, desde un posicionamiento crítico se pueden analizar las estrategias discursivas y la diversidad de prácticas, de esa manera entender los intereses y los objetivos que las sustentan, así como las implicaciones no siempre positivas que tiene una labor como ésta.

Actualmente en las escuelas normales mexicanas dedicadas a la formación inicial de profesores en educación básica, los formadores deben participar en sesiones colegiadas y/o de academia,¹ presenciales o virtuales —durante el primer año y medio de la pandemia por COVID 19 se llevaron a cabo vía zoom—. Normativamente se establece que estos espacios colectivos tienen dos grandes objetivos, uno de organización y otro académico (Secretaría de Educación Pública (SEP), 1998). Un estudio acerca de lo que sucede en la práctica (Esteva, 2016), nos permitió observar que sobre todo sirven para la organización de las actividades escolares, y se realiza poco trabajo académico, entendido en este caso como lo concerniente a la integración y a la enseñanza de conocimientos. A fin de comprender el por qué de esta situación, hicimos un análisis más allá de la colegialidad, y encontramos una primera respuesta en las contradicciones institucionales y organizacionales.

Esto nos llevó a un nuevo cuestionamiento; entonces ¿para qué trabajar colegiadamente? Así nos acercamos a los estudios críticos sobre los discursos acerca del trabajo colaborativo entre profesores y logramos interpretar que en los colegios se legitiman las políticas, las reformas y los programas, de esa manera es una tecnología de control organizacional, es decir, para controlar la labor del profesorado. El objetivo del presente texto es exponer este análisis.

El estudio lo realizamos por periodos a lo largo de los últimos 14 años, durante dicho tiempo hicimos trabajo de campo en cinco escuelas normales del país, a través de observaciones y entrevistas. Nuestro conocimiento empírico lo construimos a través de distintos proyectos de investigación; el análisis y la interpretación de ese trabajo que se lleva a cabo en espacios colegiados, lo hemos hecho gracias a la articulación de diversos elementos teórico-epistemológicos en tres momentos, lo que nos permitió ir profundizando paulatinamente en el conocimiento del objeto de estudio. El primer acercamiento lo hicimos con el estudio de caso del *Colegio de historia y su enseñanza* en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), recurrimos al enfoque teórico del análisis institucional (Lapassade y Lourau, 1997; Lapassade, 1985; Lourau, 1991) y a la psicología de grupos (Ferry, 1997; Souto, 1999). Un segundo momento fue con la tesis doctoral titulada *Los colegios de profesores en escuelas normales: ¿y lo académico?* (Esteva, 2016), resultado de la aplicación y la adaptación del modelo de inteligibilidad mutirreferencial que desarrolló Jacques Ardoino (1980; 1991). Y finalmente, a principios del 2021, decidimos retomar la investigación desde la perspectiva crítica sobre la colaboración docente de Lavié (2009).

¹ En los documentos oficiales, en los estudios sobre el tema y en las cotidianidades escolares se usan de manera indistinta los términos de colegio y academia, sin embargo, no son sinónimos. Después de un análisis acerca de esta situación, llegamos 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. Así es posible decir que en los colegios de profesores se busca realizar trabajo académico, y que en las academias de profesores se trabaja colegiadamente. Aunque a nivel nacional, oficialmente se utiliza colegio (SEP, 1997; SEP, 1998) en cuatro de las escuelas donde hicimos la investigación; tanto autoridades, coordinadores y profesores hablan de academias. Consideramos importante rescatar la palabra de los sujetos, no obstante en esta ocasión decidimos hacer uso exclusivo del término colegio, porque para analizar estos espacios nuestro interés se fue centrando en qué medida se hace o no trabajo académico, y cómo veremos, en muchos de estos grupos no se realiza propiamente una labor de esta naturaleza. Entonces ¿por qué nombrar academias a grupos que se ocupan poco de lo académico, para dar mayor atención a lo organizativo?



A fin de desarrollar nuestra exposición, decidimos ir por capas, esto es, abrimos con un apartado dedicado sólo a la descripción normativa sobre los colegios. Después compartimos lo que observamos en el trabajo de campo a partir de las sesiones a las que asistimos y de las entrevistas realizadas a profesoras y profesores. En el tercer apartado exponemos las interpretaciones construidas desde el modelo multirreferencial y desde el análisis institucional. Y cerramos con una lectura crítica sobre los intereses y los propósitos que hay detrás del discurso y de las prácticas colegiadas.

Sobre normatividad, lineamientos y recomendaciones

En México hoy en día la formación inicial de los profesores de educación básica se lleva a cabo sobre todo en las escuelas normales, sean públicas o privadas. Este modelo educativo se creó en el siglo XIX en Francia y Alemania, y se expandió a otros países del mundo. A través de él se buscó establecer una norma en la formación de los profesores, ligada a la ideología de Estado-nación de la época. Se esperaba entonces que los profesores asumieran su labor como una función pública y con un sentido social. Durante décadas estas escuelas fueron espacios educativos importantes, sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX en varios países, incluyendo Francia, el normalismo fue eliminado a fin de trasladar la formación del profesorado a las universidades, fenómeno que Ducoing nombra *universitarización* (2013: 9). La permanencia de las escuelas normales mexicanas responde a situaciones del contexto nacional, esto es, a posturas educativas, tradiciones e identidades del gremio, así como a intereses políticos y sindicales (Teutli, 2011). Paradójicamente, la continuidad se ha basado en una serie de transformaciones institucionales y organizativas, con impacto en las prácticas escolares cotidianas. Una de las más importantes se realizó en 1984, cuando se decretó que las escuelas normales eran instituciones de educación superior

(IES). Como parte del cambio hubo una redefinición de las funciones académicas de los profesores, entre las cuales nos interesamos por su participación en espacios colegiados. Si bien el trabajo colaborativo en estas instituciones se remonta a los orígenes de las mismas, los actuales colegios, que son nuestro objeto de estudio, se establecieron en ese año de 1984, aunque fue sobre todo a partir de 1997, con el desarrollo del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PT-FAEN) (SEP, 1997), cuando se les dio más impulso.

Desde esa época, en su organigrama los colegios están ubicados en el Área de Docencia perteneciente a la Subdirección Académica. La asistencia a estas reuniones forma parte de las obligaciones laborales de los profesores, en el caso de las normales públicas está incluida en la llamada carga académica, mientras que en las normales privadas son horas pagadas. Dentro de este contexto, en agosto de 1998 la entonces Dirección de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal emitió un documento con lineamientos y recomendaciones, titulado *Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales* (SEP, 1998) que, hasta la fecha, a nivel nacional es el único en su género, por ende, sigue vigente. Es importante resaltar que, a lo largo de los 14 años dedicados, de manera intermitente, al estudio de estos colegios, observamos que en los documentos realizados por la SEP prácticamente no se mencionan. Además de la *Propuesta* ubicamos en el *Plan 97* (SEP, 1997) una pequeña referencia en los criterios y las orientaciones para la elaboración del mismo plan y de las actividades académicas. Pero ni en el *Plan 2012*, ni en *Estrategia de fortalecimiento y transformación* (SEP, 2017), y tampoco en la actual *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* (2019), se alude a estos espacios de trabajo colaborativo entre profesores. Sin embargo, en la vida cotidiana de las escuelas normales se llevan a cabo periódicamente, en especial durante la pandemia fueron fundamentales para la comunicación y la organización escolar.

La *Propuesta* (SEP, 1998) inicia mencionando que durante años el trabajo entre profesores se debilitó, enfocándose a asuntos administrativos y con poca asistencia, pero que desde la implementación del *Plan 97*, las reuniones colegiadas se revitalizaron permitiendo la creación de espacios constructivos. Entonces se especifica que “es un medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concretar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común” (SEP, 1998: 2). Se hace hincapié en la participación comprometida y democrática de los profesores, basada en el respeto a la diversidad. Todo ello con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en estas escuelas.

Se continúa con las sugerencias acerca de las condiciones ideales para llevar a cabo esta labor; así, primero se advierte la necesidad de establecer 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. Luego se anuncian algunos puntos que deben tomarse en cuenta, por un lado, se aconseja definir anticipadamente los propósitos, los temas a abordar y una bibliografía, pues permite que los profesores asistentes lleguen con conocimientos acerca de lo que se discutirá. Por otro, se dejan claros los procedimientos bajo los cuales participarán los profesores, esto es, conducción de decisiones y acuerdos; en el caso de los asuntos académicos se sugiere que se haga por consenso, y se propone dar seguimiento. Finalmente se puntualiza sobre el derecho de todos los participantes a opinar y a decidir (SEP, 1998: 4).

Después se presentan tres tipos de modalidades de colegios. La primera que se expone es la de *grupo*, donde se reúnen los profesores que imparten asignaturas a un sólo grupo de estudiantes. La lista de aspectos a abordar que se proponen se centra en problemas y procesos de los estudiantes. 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 tomar en cuenta para reuniones, que van desde la formación de los estudiantes hasta la identidad profesional de los propios profesores formadores, incluyendo la posibilidad de realizar talleres, foros, coloquios, círculos de lectura, difusión de materiales educativos (SEP, 1998: 6-7). En especial se recomienda a los profesores formadores 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 se hace énfasis en que participen activamente en la organización de las jornadas de observación y práctica en las escuelas primarias (SEP, 1998: 8-9).

A partir de estos lineamientos y recomendaciones establecemos que, normativamente, los colegios de profesores tienen dos grandes objetivos, uno de organización y otro académico, a fin de ofrecer una educación integral a los estudiantes y mejorar la labor de los formadores que asisten y participan. El primero implica el intercambio de información y la toma de decisiones en distintos aspectos escolares —planes y programas de estudio, eventos, casos de estudiantes, situaciones administrativas. El segundo se enfoca sobre todo a la articulación de contenidos de las asignaturas y, de alguna manera, a lo que nos atrevemos a nombrar como formación continua de los profesores.

En la práctica: asistencia, modalidades, dinámicas y temáticas

Nuestro conocimiento empírico lo construimos a lo largo de varios años, en diferentes momentos y a



través de distintos proyectos de investigación, en los que realizamos observaciones de reuniones colegiadas y entrevistamos a profesoras y profesores de escuelas normales. Un primer momento fue el estudio etnográfico que hicimos sobre el caso del Colegio de historia y su enseñanza, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), entre agosto de 2007 y febrero de 2009, como parte de nuestra tesis para obtener el grado de maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Esteva, 2010). El segundo fue la investigación que llevamos a cabo en dos escuelas, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) y en el Centro Educativo Siglo XXI (CES), en la ciudad de Xalapa, Veracruz, entre enero del 2011 y marzo del 2012, dentro del marco del programa de doctorado en Pedagogía de la UNAM (Esteva, 2016). Un tercer momento lo ubicamos en nuestra experiencia como profesora de asignatura en el CES, de agosto de 2014 a enero de 2015. Finalmente, un cuarto momento lo constituyen las entrevistas hechas vía telefónica, en febrero y en diciembre del 2021, a profesoras y profesores de la BENV, de la Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” de Tlaxcala, y de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala, con el objetivo de actualizar información y experiencias acerca del trabajo colegiado, en especial en el periodo de contingencia COVID 19.

Además, durante todo ese tiempo, enriquecimos nuestras observaciones con los estudios de seguimiento al *Plan 97* que hicieron Ruth Mercado (2000: 123-133), Teutli Colorado (2002: 131-140) y Czarny (2003), con los datos arrojados por la investigación de Espinosa Carbajal (2004; 2008) sobre los colegios de profesores en la BENM y en la BENV, y con estudios de casos (Romero y Ramírez, 2006; Viramontes, 2013; Ponce *et al.*, 2013; Cruz *et al.*, 2019).

A través de estos acercamientos pudimos contrastar los lineamientos y las recomendaciones con las prácticas colegiadas que se desarrollan en las cotidianidades escolares, de esa manera observamos

generalidades, particularidades, similitudes, diferencias y fuimos construyendo problemáticas. Lo primero que percibimos fue que, en las cinco escuelas a las que pertenecen las profesoras y los profesores que colaboraron con nuestro estudio, sí se realiza periódicamente un trabajo colegiado. Las modalidades en las que se desarrolla, esto es, por *grado*, por *grupo* o por *asignatura*, dependen del tamaño de la escuela. En el CES únicamente existe la modalidad por *grupo*, pues en cada generación sólo hay un grupo de estudiantes, y se reúnen dos horas quincenalmente. En la BENV se llevan a cabo reuniones de academia por asignatura, en sesiones de dos horas dos veces al mes, y por *grado*, dos horas al mes. A partir del Plan 2012 se crearon las *interacademias*, en donde se juntan profesores de asignaturas afines entre los planes y programas de las cinco licenciaturas que se ofrecen.

En la BENM la modalidad de *asignatura* es la más fuerte por ser la más viable, ya que por cada generación hay alrededor de 13 grupos de estudiantes, así los colegios están constituidos por siete u ocho profesores que imparten el mismo curso, y se reúnen dos horas por semana. Mientras que las de *grado* o *intercolegiadas*, en donde asisten representantes de dichos colegios, tienen lugar una vez por mes. Nos parece importante destacar que los colegios de séptimo y octavo semestres, del pasado Plan 1997, fueron de grado y de asignatura simultáneamente, por sus características fueron considerados prototipos; se integraban sólo dos asignaturas por año, Trabajo Docente I y II, y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, un mismo profesor para impartirlas, pocos estudiantes, de ocho a diez máximo, visión global de plan de estudios, vinculación estrecha con la escuela primaria y la elaboración del documento recepcional. Esto cambió con el Plan 2012 y el Plan 2018. Y finalmente mencionamos que durante la contingencia por la pandemia COVID 19, las sesiones colegiadas continuaron, pero de manera virtual.

En cuanto a la asistencia de los profesores a estas reuniones semanales, quincenales o mensuales,

percibimos que depende de varios factores, entre ellos de la organización escolar, de la modalidad, del interés o tipo de compromiso de los profesores, e incluso del momento histórico. Así, durante el año y medio que estuvimos observando el trabajo del *Colegio de historia y su enseñanza* de la BENM, cada semana estaban presentes mínimo seis de los siete profesores que lo integraban en aquella época, esto es, el promedio de asistencia era alto. En las academias de *grado* o *semestre* que presenciamos en el CES, la mayoría de los profesores participaban en las reuniones quincenales. Cabe mencionar que esas horas eran pagadas, y que al inicio de las mismas estaba la coordinadora académica de la escuela. En lo que corresponde a la escuela BENV, tuvimos oportunidad de presenciar dos tipos de academia. En la de la asignatura *Iniciación al trabajo escolar*, los tres profesores que la constituían siempre estuvieron en las sesiones programadas e incluso en las extraordinarias. En cambio, en las de *grado* o *semestre*, el ausentismo prevalecía, de 26 profesores asistieron en promedio entre 10 y 12 por reunión.

A estas observaciones sumamos la información obtenida en los estudios de seguimiento al *Plan 97*, en los estudios de caso sobre el tema, y en las entrevistas que nos proporcionaron algunas profesoras y profesores de la BENV, de la *Normal Urbana* y de la *Normal Rural*. Entonces pudimos ver que la asistencia de los profesores se relaciona también con momentos coyunturales. Durante los primeros años del PFTAEN y del *Plan 97*, los colegios fueron espacios importantes para su aplicación. Por un lado, las autoridades eligieron que la actualización y la capacitación de los profesores se daría en cascada, entonces los colegios fueron considerados clave en el proceso. Por otro, para los propios profesores fue necesario apoyarse en sus compañeros a fin de conocer y comprender el nuevo enfoque institucional, y los contenidos de los programas de las nuevas asignaturas (Esteva, 2016: 91). Este impulso fue perdiendo fuerza en los últimos años de la implementación del mismo *Plan 97*. En el

2012 las escuelas normales iniciaron con un nuevo plan de estudios a nivel nacional, el cuál fue cuestionado por los profesores normalistas, pues consideraban que no habían sido consultados, era impuesto y la actualización había estado llena de irregularidades. Aprovecharon las reuniones colegiadas para conocer y discutir entre pares el enfoque y los contenidos del nuevo plan y de los programas de las asignaturas (BENV, entrevista 8 marzo, 2012 y entrevista 10 octubre, 2014). Otro momento importante que rescatamos es la contingencia por COVID 19, según los testimonios se hicieron sesiones extraordinarias, y en general la asistencia fue alta, incluso más que en presencial. Así, fueron espacios importantes para mantener el trabajo escolar en una situación tan inesperada como la que hemos vivido (BENV, entrevista 25 febrero, 2021; Normal Urbana Tlaxcala, entrevista 19 de febrero, 2021).

¿Qué pasaba durante las reuniones colegiadas? En este aspecto también vimos que las dinámicas que se establecen y los temas que se conversan dependen de la escuela, de las modalidades, de los profesores que participan y del momento histórico. El primer colegio que estudiamos fue el de *Historia y su enseñanza* de la BENM, lo hicimos desde una perspectiva etnográfica, por lo que estuvimos un ciclo escolar completo asistiendo a sus reuniones semanales. Esto nos permitió profundizar en el análisis e interpretamos que, como parte de las adaptaciones y las resistencias de los profesores, el grupo fue creando una dinámica interna particular, en donde cada profesor jugaba un rol; así, había un líder natural, estaba un profesor excluido y los demás eran de apoyo.

La diversidad de personalidades, de intereses y de visiones emergían en el trabajo colectivo, por ello la toma de decisiones no estaba exenta de desacuerdos y discusiones. No obstante, a lo largo de la convivencia se crearon lazos de amistad, a tal grado que eran su fortaleza y al mismo tiempo su debilidad. El afecto les permitía integrarse y cohesionarse como grupo, a la par que provocaba que las conversaciones durante



las reuniones se dispersaran y se centraran en cuestiones de tipo personal o anecdótico. Esta dinámica del grupo se reflejaba en especial en la realización de varios proyectos semestrales, como fueron la presentación del *Colegio*, el taller autogestivo, el foro de los estudiantes, el museo de sitio, entre otros (Esteva, 2010; 2013). Para nosotros fue una experiencia extraordinaria poder acceder a un grupo con esas características y valoramos su labor, pero sabemos que, para algunos, como es el caso de la autora Espinosa (2004: 89), este tipo de colegios son considerados como espacios cerrados y aislados, con consecuencias negativas para el trabajo interdisciplinario.

Los demás colegios observados en la BENV y los del CES, incluyendo en el que participé como profesora, tenían dinámicas distintas. En ninguno vimos esos lazos de amistad tan fuertes, no es que no los hubiera entre algunos de los profesores o profesoras, pero en los colegios no se exponían y no parecían influir estos aspectos personales. En general las interacciones se establecían a través de diálogos respetuosos, sí había quienes participaban más que otros, o quienes asumían algún tipo de liderazgo, pero no tan marcado. Las tomas de decisiones se realizaban de manera tranquila, sin confrontaciones o conflictos. El ritmo de las sesiones estaba marcado por las necesidades de la escuela, es decir, por el calendario escolar. En este sentido se cumplía con los lineamientos de establecer una orden del día, abordar los asuntos, realizar relatoría, firmar actas de asistencia y de acuerdos. En el caso del CES los coordinadores estaban presentes por lo menos en la primera parte de las reuniones, fuimos testigos de tres coordinadores, y observamos que sus personalidades y visiones hacían diferencia, es decir, presionaban o acompañaban a los profesores (Esteva, 2016).

Por otro lado, de manera muy general pudimos ver que en los colegios de las cinco escuelas donde hemos estado, se abordaban sobre todo tres grandes temas o asuntos. El primero es sobre la organización y el desarrollo de las jornadas de observación y de

prácticas en las escuelas primarias, lo cual se entiende pues, como nos recalcó una de las profesoras entrevistadas (BENV, entrevista 22 octubre, 2011), dichas jornadas conforman uno de los ejes principales del modelo de formación normalista. En este sentido se habla sobre las escuelas donde se realizarán, el calendario de las mismas, las observaciones que ellos deben hacer como profesores formadores a sus estudiantes practicantes, las relaciones y los acuerdos con los directivos y los profesores de las escuelas primarias, y el protocolo a seguir. Asimismo, se comparte información y se discuten aspectos acerca de las planeaciones que los estudiantes tienen que hacer para poder llevar a cabo las prácticas escolares.

El segundo asunto que ocupa es la organización de eventos escolares como celebraciones o festejos, así como proyectos pedagógicos. En la escuela CES, al finalizar el semestre, los profesores y los estudiantes de cada grado están obligados a realizar un cierre, donde deben articular conocimientos y actividades que se estudiaron, por ejemplo, una feria dedicada al tema de la educación inclusiva. En la BENV y en la *Escuela Normal Urbana* tienen que hacer un proyecto integrador entre los profesores y los estudiantes del mismo año escolar, lo cual les toma varias sesiones planearlo. En el *Colegio de historia y su enseñanza* de la escuela BENM, semestralmente hacían un proyecto de asignatura, en el cual colaboraban todos los estudiantes de los distintos grupos de ese grado, como un foro o un museo de la escuela. Durante la contingencia COVID 19, estos proyectos pedagógicos se han realizado, pero de manera virtual, así que en las sesiones colegiadas han sido objeto de conversación, discusión y planeación (Normal Urbana Tlaxcala, entrevistas 19 febrero y 27 diciembre, 2021).

El tercer tema es el de los estudiantes, ya sea la aplicación del diagnóstico sobre conocimientos al iniciar el semestre, el desempeño de los grupos o de ciertos estudiantes, y las evaluaciones finales. En ocasiones se tratan casos de estudiantes que tienen algún tipo de problema, sea de salud, psicológico, emocional o

actitudinal, y que se refleja en su proceso formativo. Durante el tiempo en el que las escuelas normales se vieron obligadas a realizar sus labores educativas de manera virtual, en las reuniones colegiadas un asunto importante y recurrente fue el seguimiento a los estudiantes, tanto en lo escolar como en lo emocional y físico, los profesores se han ocupado y preocupado por acompañarlos en estos momentos difíciles, y lo comparten con sus colegas (BENV, entrevista 25 febrero, 2021).

Finalmente, sólo en el caso del *Colegio de historia y su enseñanza* de la BENM registramos que, aparte de los temas anteriores, discutían contenidos de la asignatura de historia, intercambiaban lecturas, organizaban otros eventos como la exposición del museo de sitio de la BENM, la visita a un museo externo, el taller autogestivo y se ocupaban de solucionar situaciones problemáticas que surgían en sus grupos. Dedicaban parte de las sesiones a hacer críticas sobre las prácticas institucionales, a través de las cuales denunciaban y reprobaban el tradicionalismo, el pragmatismo y la simulación que, según ellos, caracterizan al normalismo mexicano. Pero sus conversaciones no se centraban exclusivamente en aspectos laborales, al contrario, estos encuentros los aprovechaban para hablar de música, cine, literatura, noticias, política, anécdotas personales y, en especial, les gustaba contar chistes (Esteva, 2010; 2013).

Más allá de la colegialidad

Para llevar a cabo un análisis de lo que sucede en estos colegios partimos del reconocimiento de que pertenecen a un contexto institucional. No se conformaron de manera espontánea o por intereses personales de los integrantes, sino como parte de una política de gestión académica de las escuelas normales. Por ello, desde el inicio de nuestro estudio, retomamos principios y conceptos de la corriente teórica francesa del *análisis institucional*. En primer lugar contrastamos lo *instituido* (Schvarstein, 2006), entendido como aquello que está establecido por medio de

normas, valores y discursos que representan la ideología dominante, en este caso los lineamientos y recomendaciones sobre el trabajo colegiado emitidos por las autoridades educativas correspondientes; con lo *instituyente* (Schvarstein, 2006), lo que se crea a partir de un proceso de aprehensión e interpretación de los actores institucionales y se expresa en resistencia, protesta o adaptación, es decir el trabajo que se realiza en los colegios en la cotidianidad, que conocimos a través de nuestras observaciones, entrevistas y experiencias en las escuelas normales.

Comparar lo *instituido* con lo *instituyente* nos llevó a percibir que en general las sesiones colegiadas se centraban más en aspectos organizativos que en académicos. Cuando hablamos de trabajo académico hacemos referencia a lo que se menciona en los documentos redactados por las autoridades correspondientes (SEP, 1997; 1998), esto es, a las discusiones, a las conversaciones y a los proyectos que tengan que ver con planes y programas de estudio, ya sea con el enfoque o con los contenidos de las asignaturas, con la vinculación o la articulación entre ellos, así como con la reflexión y el análisis de la docencia de formadores que asisten. Pero también retomamos al estadounidense Ernest Boyer (2003) quien, en la década de 1990, habló de un nuevo paradigma del trabajo académico en las instituciones de educación superior, en donde se reconocen cuatro grandes funciones que son construcción, integración, aplicación y enseñanza del conocimiento (Pedró, 2004). Así, desde nuestra perspectiva, los lineamientos de la SEP prescriben que el trabajo académico que se debe realizar en los colegios de profesores normalistas, está enfocado a la integración y la enseñanza de conocimientos sobre formación docente en educación básica. Pero lo que observamos no fue eso, entonces nuestro principal cuestionamiento que dio sentido al proceso de investigación fue ¿por qué en los colegios se realiza poco trabajo académico?

Lo primero que observamos es que lo que sucede ahí no responde únicamente al compromiso y a los



intereses de los profesores o a las dinámicas grupales, forma parte de un sistema organizacional e institucional más amplio y complejo. A fin de comenzar a conceptualizar y nombrar tal complejidad, recurrimos al método multirreferencial propuesto por Jacques Ardoino (1980a; 1980b; 1991), a través del cual se plantea la elaboración de una lectura plural de los fenómenos educativos. Este método se inscribe en el paradigma del pensamiento complejo desarrollado sobre todo por su compatriota y colega Edgar Morin (1997). Ambos teóricos parten de una crítica al pensamiento científico cartesiano, pues consideran que ha simplificado la mirada que tenemos del Universo y de su conocimiento, en relaciones de causa y efecto, con miras a establecer leyes generales. Morin se ha dedicado a construir un método anti-método que nombra multidimensional, porque pretende articular la dimensión física, la biológica y la antroposocial, con el objetivo de establecer la unidad de lo múltiple. Para ello ha apostado por establecer las bases de una multidisciplinariedad, interdisciplinariedad e incluso transdisciplinariedad, lo cual implica tiempo y colaboración entre científicos de diversos campos. Y en algunos casos ha sido criticado por sus inconsistencias (García, 2006). En su lugar, el método multirreferencial de Ardoino, centrado en la dimensión antroposocial y en particular en el campo de la educación, apuesta por aceptar, mostrar y respetar lo diverso, lo heterogéneo y lo plural, pues con ello pretende dejar una apertura y así evitar la restricción de lo que para él significa la unidad. De esa manera, este modelo de inteligibilidad se basa en una lectura desde cinco perspectivas, que nombra niveles, y que son lo individual, las interrelaciones, lo grupal, lo organizacional y lo institucional (1980a; 1980b; 1991).

Al interior de cada uno de estos niveles, Ardoino ubica diferentes campos disciplinarios, enfoques, teorías y conceptos. Están la psicología, el psicoanálisis, la psicología social, la psicopsicología, 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 se 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 nos lleva a la conciencia de la imposibilidad de abarcarlo todo, pues como dijo Ardoino: “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” (2005: 70). Por ello, para analizar el trabajo que se realiza en los colegios de profesores, consideramos el nivel organizacional, el grupal y el individual, con la finalidad de que el estudio de estos nos permitiría comprender lo institucional, y dejamos de lado el nivel de las interacciones.

Para abordar cada uno de ellos volvimos al campo del *análisis institucional*. Perteneciente al movimiento contestatario francés de la pedagogía institucional que se creó en la década de 1960, en sus orígenes tuvo dos grandes objetivos. En primer lugar, estudiar y hacer visibles las relaciones de poder que existen al interior la organización burocrática escolar, y al exterior con otras organizaciones políticas, económicas y sociales. En segundo, transformarla a partir de los grupos autogestivos y la no-directividad, y de esa manera alcanzar la liberación de los individuos. Es un método basado en la *praxis* o en una práctica teorizada. En el plano teórico, los analistas institucionales centran su interés en el estudio de la institución, concebida como una abstracción, es decir, como lo oculto, lo inconsciente, lo simbólico, lo imaginario, lo que está detrás de, y para acceder a ella estudian a los grupos y a las organizaciones. George Lapassade, uno de sus fundadores, expresó en el prefacio de su libro *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia* (1985: 15):

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 psicología. 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 “le-yes”, 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.

El estudio de la relación entre grupo, organización e institución, tiene como eje transversal la dinámica dialéctica de lo instituido-instituyente-institucionalización, haciendo alusión a lo inacabado que siempre recomienza. Los teóricos analistas mencionan que es común que la institución sea conceptualizada sólo desde lo instituido, es decir, 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. Esta dinámica forma parte de un proceso compuesto por tres grandes momentos; el de la universalidad, con lo que se hace referencia a lo instituido; la particularidad, cuando emerge lo instituyente, y finalmente la singularidad, como la institucionalización donde lo instituyente cobra un sentido instituido (Lapassade y Lourau, 1997).

Con el método multirreferencial de Ardoino pudimos distinguir y estudiar los niveles individual, grupal y organizacional, del sistema de sistemas al que pertenecen los colegios de profesores de las escuelas

normales. Y fue con la relación dialéctica del análisis institucional que logramos abordar cada uno de ellos, pero también articularlos, de esa forma acceder a lo institucional, concebido como lo que está detrás de, y así comprender de manera más plural por qué los colegios son espacios dedicados principalmente a lo organizativo, y se deja de lado lo académico que, en este caso, alude a la integración y a la enseñanza de conocimientos.

Cuando analizamos el nivel organizacional, entendido como la puesta en escena de la institución, en otras palabras, el establecimiento, la administración, las normas, los tiempos, los planes y los programas, percibimos una primera gran contradicción. En los lineamientos y las recomendaciones expuestos en los documentos oficiales (SEP, 1997; 1998), se menciona que el trabajo colegiado se basa en una colaboración horizontal entre los profesores, a fin de articular contenidos y actividades del plan y programas de estudio, y brindar una educación coherente a los estudiantes. Sin embargo, las escuelas normales en general, por ende, las escuelas estudiadas como la BENM, la BENV, el CES, la *Escuela Normal Urbana* y la *Escuela Normal Rural*, son organizaciones centralizadas, jerarquizadas y que forman parte de una política de doble fragmentación.

La transformación tecnocrática que trajo consigo el proyecto de modernización educativa implementado en la década de 1990 en nuestro país (Cruz, 2013), se observa en la aplicación de la llamada nueva gestión pública escolar, en programas para el desempeño de los profesores, y en el enfoque educativo por competencias, constructivista y humanista de los planes y programas de estudio. No obstante, a pesar del cambio, las decisiones políticas, financieras y educativas se siguen realizando en el círculo de las autoridades nacionales y locales. Los profesores deben cumplir con una normatividad prescrita, no tienen injerencia en la construcción de los planes y programas, pues son los llamados expertos los encargados de hacerlo, quienes además lo siguen haciendo



desde una organización del conocimiento dividida en disciplinas, esto es lo que nombramos como una doble fragmentación (Esteva, 2016). Ante ello nos preguntamos ¿cómo pretender un trabajo horizontal y articulador en una organización con estas características? En ese sentido rescatamos la siguiente cita del español Jurjo Torres (1998: 127), quien escribió sobre el curriculum integrado:

Un centro escolar que planifica y desarrolla proyectos curriculares con módulos disciplinares favorece el aislamiento e incomunicación profesional entre los distintos docentes especialistas [...] La asignaturización de los *curricula* estimula esta clase de jerarquizaciones y, en consecuencia, obstaculiza prácticas de trabajo de mayor colegialidad.

En el análisis del nivel de lo grupal encontramos en primer lugar un discurso construido por autoridades y teóricos, aceptado por los profesores que entrevistamos, sobre lo favorable que es el trabajo colaborativo entre profesores para llevar a cabo el cambio escolar y educativo, en contraste con lo negativo que resulta el individualismo o el aislamiento de los mismos. Diferentes autores dentro del campo de la educación como Serafín Antúnez (2002; 2004), Carbonell (2001), Perrenaud (2007) o Pozner (2000), coinciden en esta postura; así, nos parece que la colaboración se presenta como una panacea a lo que desde hace décadas se nombra como crisis educativa. Sin embargo, el francés Gilles Ferry (1971) había advertido desde la década de los setenta que el trabajo en grupo en instituciones educativas utilizado como la solución a muchas situaciones problemáticas de la enseñanza, estaba planteando más problemas de los que resolvía, por lo que había que tomarlo con tiento. En este tenor, ubicamos en segundo lugar que se ha desarrollado una perspectiva crítica sobre las implicaciones del trabajo colaborativo, a través de la cual se cuestiona quién está detrás de él, quién lo controla, quién participa, cuáles son sus fines y qué

condiciones son necesarias para realizarlo. En esta tendencia tenemos a Pérez Gómez (1998) y Hargreaves (1998), quienes resaltan la diversidad de colaboraciones que se pueden construir o establecer entre el profesorado. Hacen referencia por ejemplo a culturas de colaboración para nombrar las relaciones de los profesores que son 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. Hablan de una cooperación desde la independencia que permite el debate intelectual y un clima afectivo de confianza, de ese modo se pueden crear condiciones para los procesos de cambio. Por el contrario, estos autores identifican y nombran también una colegialidad artificial o burocrática, en donde las relaciones entre profesores las establece la administración, son obligatorias, orientadas a la implementación, fijas en el tiempo y en el espacio, y previsibles, y se desarrollan como parte de una política de control de las autoridades sobre el profesorado. Desde esta mirada, los colegios en las escuelas normales mexicanas responden a un modelo de grupo artificial y son espacios de control. Es entendible y comprensible entonces que en ellos se resuelva principalmente lo inmediato y lo más práctico, es decir, los eventos escolares y los asuntos administrativos, y se dé poco tiempo a lo académico. Contrario entonces al discurso de autoridades y profesores, este tipo de trabajo colegiado artificial refuerza el aislamiento de la práctica docente.

En el nivel de lo individual abordamos el tema de la implicación de los profesores en los colegiados desde dos posturas diferentes, pero que son situaciones que coexisten, por un lado, el individualismo como resultado de un aislamiento psicológico y personal, por otro como resultado del mismo sistema educativo. Al contrastar lo instituido con lo instituyente, nos encontramos con que tanto autoridades, investigadores y profesores mencionan que existe un grado de ausentismo en las reuniones colegiadas, atribuido en gran medida a la falta de compromiso

e interés. En especial, en las entrevistas realizadas a los profesores, se habló de que esa actitud puede relacionarse con un miedo a mostrarse frente a sus colegas y a exponer sus debilidades profesionales, así como a un rechazo a la discusión y al conflicto, por lo que se infiere que hay una preferencia hacia el aislamiento o el individualismo. Una razón para explicar por qué se deja de lado el trabajo académico en estos espacios laborales (Esteva, 2016). Sin descartar esta concepción psicológica, también rescatamos los análisis de Pérez (1998) y Hargreaves (1998) acerca de cómo la organización escolar se basa sobre todo en el trabajo en solitario del docente en el aula. Él está solo en interacción con sus estudiantes, arquitectónicamente la escuela es sobre todo un conjunto de salones para cada profesor, los planes de estudio están divididos por asignaturas, la mayor parte del tiempo de una escuela está dedicado a las clases. Así, desde esta postura, la participación o la ausencia de los profesores en los colegios está más relacionada con las condiciones organizacionales e institucionales, que con las actitudes personales. Esto es, que el aislamiento del profesorado es creado y promovido por el mismo sistema educativo.

El estudio de estos tres niveles nos llevó a ver lo que para los teóricos del análisis institucional significa la institución, es decir, lo oculto, lo inconsciente, lo que está detrás de. Las escuelas normales mexicanas son una institución donde el trabajo académico se realiza sobre todo en lo individual. Existen políticas, discursos, teorías, enfoques, lineamientos y normas que pretenden hacer de estas escuelas comunidades profesionales de aprendizaje, en particular se plantea la necesidad de crear una cultura colaborativa entre los profesores, pero la misma organización ofrece condiciones que la contradicen y que provocan el individualismo. Los colegios están destinados desde su origen normativo a ser espacios para la organización del profesorado, pero difícilmente para el desarrollo académico entendido como la integración y la enseñanza de conocimientos (Esteva, 2016).

Una tecnología de control organizativo

Esta lectura plural, abierta e inacabada hecha a través del modelo de inteligibilidad mutirreferencial (Ardoino, 1980a; 1980b; 1991), que nos permitió ver que lo que sucede en los colegios es parte de un sistema de sistemas, nos llevó entonces a preguntar ¿para qué trabajar colegiadamente? Es decir, si las contradicciones institucionales son las que determinan en gran medida que los colegios sean espacios destinados prioritariamente a la organización, ¿cuáles son los intereses y los objetivos detrás de la retórica, de los lineamientos, de las recomendaciones y de las prácticas? El enfoque crítico acerca del trabajo colaborativo entre profesores desarrollado por autores como Pérez (1998), Hargreaves (1998) y Lavié (2009) nos ha brindado elementos para responder. En particular citamos la obra de Lavié (2009: 10), cuyo propósito es mostrar:

la polivalencia de la colaboración en tanto que proyecto político, lo cual implica una preocupación fundamental por sus fines y propósitos antes que un interés instrumental de la misma. En este sentido, uno de los principales argumentos que nutren mi análisis de las prácticas y los discursos de la colaboración docente se relaciona con la tesis de que ésta constituye, ante todo, una tecnología de control en el contexto de las nuevas formas de trabajo y las nuevas demandas organizativas. Y que, como tal tecnología de control, la colaboración remite a prácticas que “disciplinan” el comportamiento organizativo y lo emplazan en escenarios tanto deseables como potencialmente perversos. La colaboración, en fin, no siempre equivale a progreso, mejora y democratización de los procesos y las relaciones. Bajo determinadas circunstancias y en algunas de sus versiones, las dinámicas colaborativas pueden convertirse en el mejor instrumento para minimizar las resistencias en la implementación de fines ajenos al grupo, para gestionar el consenso y el consentimiento o para anular visiones alternativas tanto sobre los procesos como sobre los productos deseables.



El autor aborda las prácticas y los discursos de la colaboración a fin de develar intereses y relaciones de poder, basándose en tres premisas. En primer lugar, busca *desnaturalizar* el orden establecido, esto es, interrogar los discursos optimistas sobre los beneficios de trabajar en grupo dentro de una escuela, que se autoproclaman objetivos, despolitizados, naturales y legítimos; así problematiza los postulados de innovación, transformación y democratización que forman parte de la retórica. En segundo lugar, con ese cuestionamiento construye un discurso *anti-performativo*, que va en contra de la obsesión hiper-racional posmoderna por la eficacia, la eficiencia, la instrumentalización y la evaluación o medición, en su lugar estudia la colaboración a partir de una mirada cultural centrada en las contradicciones organizacionales e institucionales, a fin de encontrar modos alternativos a dicha racionalidad técnica. En tercer lugar, apuesta por un compromiso de *reflexividad* sobre el proceso de construcción del conocimiento que implica analizar críticamente la colaboración entre profesores, lo que significa estar consciente de la subjetividad, de los intereses y de la ideología del propio investigador, así el discurso que se crea no es objetivo, al contrario, la investigación forma parte de un contexto histórico y político, se inserta en una época y en un paradigma específico (Lavié, 2009: 18-21).

Lo primero que rescatamos es que la colaboración del profesorado lejos de ser *una* práctica ligada a *una* visión de cambio y mejora educativa, tiene diversas definiciones, se realiza de muchas maneras y responde a distintos intereses, ya que de fondo es una construcción vinculada a diferentes proyectos o actos políticos, por lo que se sustenta en múltiples concepciones creadas en el campo teórico. En otras palabras, no existe una definición acerca del trabajo colaborativo entre profesores, sino una pluralidad de discursos y de prácticas sobre lo que se cree que es y cómo debe realizarse. Así, esta mirada crítica se centra en lo discursivo, con ello reconoce la relación entre el lenguaje y la realidad social, en donde

el primero tiene un uso productivo y constitutivo de la segunda, es decir, que la realidad social al ser nombrada a través de los discursos adquiere sentidos y significados que impactan o definen las prácticas sociales, de tal manera que las naturalizan.

De esa manera, Lavié (2009: 60) ha identificado y estudiado cinco discursos académicos: el de las culturas colaborativas, el de eficacia y mejora escolar, el de las escuelas como comunidades, el de las comunidades profesionales y el crítico. Distingue estos discursos de los que los actores construyen en sus contextos locales a partir del sentido que le otorgan a las dinámicas grupales en las que participan. Estos cinco ofrecen versiones distintas acerca del significado y de las implicaciones de llevar a cabo en las escuelas un trabajo colaborativo entre profesores. Haciendo una comparación, se rescatan tres aspectos que permiten comprender cada uno de ellos y de esa forma identificar dichas particularidades que hacen la diferencia. El primero es el propósito, después están los valores en los que se sustenta, que pueden ser muy generales y hasta cierto punto estandarizados o más específicos y dependen de los mismos profesores, finalmente las imágenes que se tienen de él, sea como un fenómeno consensual o como un espacio donde el conflicto es natural.

Desde nuestra perspectiva, el impulso organizacional e institucional que se le dio a la labor colegiada en las escuelas normales mexicanas a partir del PT-FAEN en 1996 y del *Plan 97*, está ligado a la política de profesionalización de la formación docente que forma parte del proyecto de modernización educativa que inició en aquella época. Podemos establecer así, que los lineamientos y las recomendaciones sobre el desarrollo de dichos colegios están fundamentados en el discurso de comunidad profesional, cuyo principal objetivo es que los profesores expandan sus roles y sus responsabilidades más allá del aula, a fin de responder y de insertarse dentro de la cultura organizativa, desde la articulación, la colaboración, el consenso, y el apoyo mutuo (Lavié, 2009: 77). En este

caso estamos hablando de una cultura tecnocrática que busca sobre todo la calidad educativa, medible a partir de la eficacia y la eficiencia de los sujetos, de las prácticas y de los procesos, que se traduce en flexibilidad y en adaptación, en el fondo en formación de capital humano. De esa forma se mantiene el orden del modelo civilizatorio actual, lejos de lo que podemos entender como una justicia social (Cruz, 2013; Plá, 2019).

En esa multiplicidad de discursos hay una tendencia a centrarse en los beneficios de la colaboración docente. Se habla de cambio e innovación, se considera como una vía para la profesionalización, se plantea como un espacio para la democratización, la participación y la autonomía. En fin, tanto en las visiones racionales, instrumentalistas, performativas en aras del progreso a través de la eficacia y la eficiencia, como en las perspectivas culturales en la búsqueda de convertir las escuelas en organizaciones basadas en la colaboración, pocas veces se mira la otra cara o el lado oscuro. Al parecer sólo los discursos críticos cuestionan su idealización, reparan en las subjetividades, los intereses y las relaciones de poder. De esa manera muestran a partir de estudios de caso que el trabajo colaborativo no siempre es positivo para todos los involucrados, ni siempre trae mejoras a los procesos educativos que tienen lugar en las escuelas, muchas veces permite la conservación y la continuidad, muchas veces sólo unos cuantos son beneficiados.

El análisis de Lavié (2009) nos deja ver tres situaciones negativas que se generan en los grupos de profesores, con las cuales sustenta su tesis acerca de su función dentro de una tecnología de control organizativo. Para empezar, se espera que la colaboración conlleve a la cohesión, al acuerdo y al consenso, pero en la práctica esto provoca en muchas ocasiones la supresión de la diversidad, de otras alternativas, de otras posibilidades, es decir, no hay lugar ni para la divergencia, ni para el disenso, de tal forma que predomina un solo proyecto educativo. Entonces lo que

sucede es que se mantienen enfoques, visiones, dinámicas y prácticas, en lugar de construirse cambios como el mismo discurso lo manifiesta. La retórica envolvente de la democratización dentro de las escuelas a través del trabajo colaborativo docente es la segunda situación que, al igual que la anterior, tiene de fondo lo opuesto a lo que predica. Esto es, se promueve un liderazgo distribuido sin que se mencione el poder, pues lo que en realidad se hace es gestionar el compromiso y el consenso, mientras que las relaciones de poder se sedimentan o se enmascaran, de nuevo los profesores terminan por alinearse con las metas y las expectativas educativas estandarizadas que fueron creadas por otros actores incluso externos. La tercera situación que observa es que estos grupos sirven también de mecanismo para la regulación de la identidad profesional, con el objetivo de obtener un control concertado. Se logra así que los profesores acepten y compartan visiones, objetivos, valores y medios, representados en normatividades que a su vez influyen en sus formas de pensar, de entender y de significar su trabajo y la educación. Estas identidades colaborativas hacen que ellos se disciplinen a sí mismos y entre sí, y en algunas ocasiones crean racionalidades sustantivas que llenan el vacío de las directrices que se gestaron arriba, pero que no pueden prever y controlar lo que sucede en las prácticas cotidianas que se realizan; el control se da a través de un proceso de internalización.

Estas situaciones las encontramos en los colegios de profesores que son nuestro objeto de estudio. A lo largo de la investigación, tanto en los documentos como en las observaciones de sesiones y en los testimonios de profesores y profesoras, pudimos constatar que, a pesar de que la mayor parte del tiempo se dedica a cuestiones de organización y de información, hay un interés recurrente por que el trabajo docente responda a las políticas, normas, contenidos y prácticas del plan de estudio vigente, para lo cual se busca el diálogo, la comprensión, la articulación y el consenso. Sólo en dos casos observamos que estos espacios sirvieron



para cuestionar y discutir; en el *Colegio de Historia y su enseñanza* de la BENM se conversaba acerca de las deficiencias del modelo normalista (Esteva, 2010), y en la BENV nos tocó presenciar las resistencias del profesorado al Plan 2012 bajo argumentos pedagógicos y políticos (*ibid.*, 2016). Institucionalmente estos espacios han servido para llevar a cabo la estrategia de cascada que se usa a fin de implementar reformas educativas y en especial curriculares como la de 1997, 2012 y 2018. Incentivar a que todos y todas participen en el seguimiento a las prácticas de los estudiantes, en la comprensión del plan y programas de estudio, en la organización de los principales eventos del ciclo, en la construcción de proyectos pedagógicos, en el acompañamiento de los estudiantes en general, puede interpretarse como un acto de democracia escolar. Sin embargo, lo que sucede es en realidad una internalización de las directrices organizacionales, es decir, de lo que las distintas autoridades y sus colaboradores, los llamados expertos en formación docente, han construido y proyectado. Por ejemplo, la promoción de las reuniones colegiadas resultó ser una buena estrategia para la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas en 2003 (Casillas López, 2007). Una decisión que se tomó en el círculo de las autoridades de la Subsecretaría de Educación Superior, como parte del proceso de homologación de las Normales con el resto de las IES, sin la reflexión, discusión y opinión de los normalistas. Finalmente, resaltamos que esta forma controlada de organizar los colegios de profesores tiene impactos en la compleja construcción de su identidad. La imagen del profesor que no sólo da clases, sino que también participa en reuniones con sus colegas para procurar una educación más integral a sus estudiantes, a partir del diálogo, la articulación y la aceptación, marca la percepción que ellos mismos generan de lo que implica ser un formador de formadores.

Entonces Lavié (2009) nos permite ver cómo la colaboración del profesorado es una tecnología de

control en el contexto de las organizaciones posburocráticas, en donde se busca minimizar las resistencias, gestionar el consenso y anular las visiones alternativas, pero se enmascara con una retórica de innovación, mejora, participación y democratización, donde se silencian las subjetividades, los intereses y el poder. Con ello espera dar elementos para problematizar cualquier discurso sobre colaboración docente que se autoprocamente como verdad absoluta. Pues para él:

La colaboración es un proceso abierto, ambiguo, paradójico, atravesado por múltiples posibilidades, pero también por múltiples contradicciones y peligros. No es, en sí misma, ni una nueva panacea ni un instrumento sofisticado para el control concertado: puede ser todo eso o nada de ello. Está abierta, en principio, a diversas construcciones posibles que se resuelven localmente y en las que intervienen distintos discursos, intereses y expectativas (Lavié, 2009: 168).

Los enfoques críticos no buscan proponer nuevas formas de colaboraciones entre profesores, pero tampoco quedarse en la crítica por la crítica, sino aportar elementos para el conocimiento y la comprensión de las prácticas colaborativas como actos políticos.

Conclusiones

Como lo dejamos ver a lo largo del texto, nuestro estudio lo fuimos construyendo a lo largo de varios años y en momentos distintos, así nos parece importante compartir en este cierre que, cuando culminamos el primer acercamiento que tuvimos con el *Colegio de Historia y su enseñanza* de la BENM, creíamos ciegamente en que estos espacios colectivos podían servir para reflexionar, discutir, construir y transformar la educación de las escuelas normales, es decir, que podían ser lugares para que las voces de los profesores se manifestaran y de esa manera, tuvieran injerencia en toma de decisiones. ¡Éramos

ilusas! Al continuar con el estudio a través de la tesis doctoral que nos llevó a otros colegios y a otras escuelas, comenzamos a mirar las contradicciones organizacionales e institucionales, y a dudar del discurso prometedor sobre este tipo de labor. Años más tarde, llegó a nuestras manos el tan citado libro de Juan Manuel Lavié *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa*. Su lectura nos abrió una nueva perspectiva que veníamos intuendo, pero que no habíamos realmente explorado. La postura y los argumentos del autor coincidieron con lo que observamos en nuestros años de análisis e interpretación, así, gracias a los elementos teóricos-epistemológicos que rescatamos, pudimos nombrar situaciones y características que no habíamos hecho. Esto es, entender que en el fondo los colegios son una tecnología organizacional de control, ya que a través de ellos los profesores se alinean a las políticas

administrativas, a los planes y programas de estudio y al calendario escolar. Una forma de interiorizar la cultura institucional y la identidad profesional. Sin embargo, también creemos que estos profesores desarrollan diferentes mecanismos de resistencia, de adaptación, de adecuación que en su mayoría son inconscientes. Ello puede ser tema para otro estudio enfocado a la dimensión individual, en donde se analice en qué medida el control organizacional en los colegios se lleva a cabo. Para terminar, con esta investigación queremos también manifestar que los problemas o los fenómenos educativos escolares no sólo están en manos de los profesores, por eso, en este caso, el cómo funcionan los colegios no depende únicamente del nivel de compromiso o de interés de cada uno, como lo dejamos ver, el contexto institucional y organizacional influye y tiene un grado de determinación, es una cuestión sistémica y compleja. ■

Referencias

- Antúnez, Serafín (2004), *Organización escolar y acción directiva*, México, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP.
- Antúnez, Serafín *et al.* (2002), *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*, Barcelona, Graó.
- Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades.
- Ardoino, Jacques (1991), “El análisis multirreferencial” [Texto no publicado].
- Ardoino, Jacques (1980a), “Prefacio”, en M. Lobrot, *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, Buenos Aires, Editorial Humanitas, pp. 7-32.
- Ardoino, Jacques (1980b), *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Narcea.
- Boyer, Ernest (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. 21-23.
- Carbonell, Jaume (2001), *La aventura de innovar*, Madrid, Morata.
- Casillas, Miguel Ángel y Romualdo López Zárata (coords.), (2007), *Evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas PROMIN* (2005), México, Universidad Veracruzana.
- Cruz Pineda, Ofelia (2013), “Políticas para las escuelas



- normales: elementos para una discusión”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM, pp. 49-77.
- Cruz Ruiz, N., E. Piñón Méndez y S. Toledo Marín (2019), “Trabajo colegiado. Una posibilidad de fortalecimiento académico en la ENEP”, *Revista de Ciencias de la Educación. Academicus*, vol. 1, núm. 15, pp. 52-57.
- 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.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.), (2013), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM.
- Espinosa Carbajal, María Eugenia (2008), “El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, <https://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/completos/espinosa_trabajo_colegiado.pdf> [Consulta: enero 2022].
- Espinosa Carbajal, María Eugenia (2004), *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*, México, SEP.
- Esteva Romo, Aranzazú (2016), “Los colegios de profesores en escuelas normales: ¿y lo académico? Más allá de la colegialidad”, Tesis de doctorado no publicada, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esteva Romo, Aranzazú (2013), “El trabajo grupal entre profesores normalistas: una experiencia de vinculación”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM.
- Esteva Romo, Aranzazú (2010), “El trabajo colegiado docente. Un estudio de caso realizado en una Escuela Normal”, Tesis de maestría no publicada, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ferry, Gilles (1971), *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*, Barcelona, Editorial Fontanella.
- García, Rolando (2006), *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- Hargreaves, Andy (1998), *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Lapassade, George y René Lourau (1987), *Claves de la sociología*, México, Hispánicas.
- Lapassade, George (1985), *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Barcelona, Gedisa.
- Lavié Martínez, Juan Manuel (2009), *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa*, Barcelona, Comunicación Social.
- Lourau, René (1991), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Mercado, Ruth (2000), *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación primaria. Un estudio sobre el primer semestre*, México, SEP.
- Morin, Edgar (1997), *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Pedro, F. (2004), *Fauna académica: la profesión docente en las universidades europeas*, Barcelona, Editorial UOC.
- Pérez Gómez, Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Perrenoud, P. (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*, Barcelona, Graó.
- Plá, Sebastián (2019), *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*, México, IISUE-UNAM.
- Ponce Grima, V. M., C. Campos Arciniega y M. C. Fernández Neri (2013), “El trabajo colegiado en la Escuela Normal Superior de Jalisco”, Ponencia en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Pozner, P. (2000), *Gestión educativa estratégica. Módulo 2. Diez módulos destinados a los responsables de la transformación educativa*, Buenos Aires, IIPE Buenos Aires/UNESCO.
- Romero, S. I. y M. S. Ramírez (2006), “Trabajo colegiado en una escuela normal. Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias”, *Revista de la Red de Posgrados en Educación*, núm. 4, pp. 60-70.
- Schvarstein, L. (2006), *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*, Buenos Aires, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*, México, SEP.
- SEP (2017), *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*, México, SEP.
- SEP (1998), “Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales”, <<http://www>>

- normalmsg.edu.mx/ens/assets/files/escolarizada/TRABAJO_COLEGIADO.pdf>.
- SEP (1997), *Plan de estudios. Licenciatura Educación Primaria*, México, SEP.
- Souto, Marta (1999), “Grupos de formación”, en Marta Souto (coord.), *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Teutli Colorado, J. D. (2011), *Normalismo: un modelo educativo en cuestión*, México, Plaza y Valdés.
- Teutli Colorado, J. D. (2002), *Seguimiento y evaluación de la aplicación del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”)*, Xalapa, Ediciones Normal Veracruzana.
- Torres, Jurjo (1998), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata.
- Viramontes Anaya, E. (2013), “El trabajo colegiado en la escuela normal”, *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 351-358.

Cómo citar este artículo:

Esteva-Romo, Aranzazú (2023), “¿Para qué trabajar colegiadamente? Un análisis crítico sobre los colegios de profesores en escuelas normales”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XIV, núm. 39, pp. 131-149, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1533> [Consulta: fecha de última consulta].