

EL GRUPO FOCAL COMO ACERCAMIENTO AL TRABAJO COLEGIADO DE LOS MAESTROS DE UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES EN MÉXICO

Piedad Cid Carro

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla, Puebla, México.

picostq@hotmail.com

Resumen

La ponencia describe la metodología que orienta el desarrollo de una investigación en curso realizada en escuelas dedicadas a la formación de docentes en México. El objetivo de la investigación es caracterizar e interpretar la dinámica de trabajo que realizan los profesores dentro de éstas instituciones, en los espacios donde coinciden para realizar trabajos de forma colaborativa. La pregunta que orienta la investigación es: ¿Cómo se construyen los procesos de trabajo colaborativo entre profesores de una escuela dedicada a la formación de maestros? Por lo antes expuesto, la relevancia de la investigación radica en la posibilidad de contrastar por un lado, el discurso oficial que desde 1997 en México ha emitido la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que enfatiza la idea de fortalecer el trabajo colegiado de los profesores de educación normal¹ como medio para elevar los índices de calidad del servicio que ofrecen, con aquello que realmente acontece en la cotidianidad, desde las versiones de los propios sujetos, quienes parecen advertir en el trabajo colegiado

¹ Educación Normal en México alude al servicio que brindan instituciones que son consideradas de Educación Superior cuya tarea esencial es la de formar docentes, es decir, escuelas donde se recibe la formación inicial como maestros.

grandes dificultades no sólo por las condiciones institucionales que experimentan en su labor diaria, sino además, por las características y trayectorias tan variadas que poseen.

Abstract

The document describes the methodology that guides the development of an ongoing investigation conducted in schools dedicated to the training of teachers in Mexico. The objective of the research is to characterize and interpret the dynamics of work done by teachers in these institutions, in areas where match for work collaboratively. The question that guides the research is: How can collaborative work processes between teachers of a school dedicated to the training of teachers built? For the above, the relevance of the research lies in the possible to contrast the one hand, the official discourse that since 1997 Mexico has issued the Ministry of Public Education (SEP) and emphasizes the idea of strengthening the collegial work teachers in regular education as a means to raise rates quality of service they offer, with what really happens in everyday life, from the versions of the subjects themselves, who seem to warn collegial work great difficulties not only for the institutional conditions experience in their daily work, but also by the characteristics and varied paths they have.

Introducción

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha experimentado en las últimas décadas cambios notables en los diferentes niveles que lo conforman; las razones que han justificado las recientes reformas son muchas, sin embargo, resultan relevantes las que han puesto en la mira el desempeño de los docentes.

En ese sentido, los frecuentes cuestionamientos en los medios de comunicación y de información sustentados en los bajos resultados obtenidos por los estudiantes, especialmente los de Educación Básica en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, parecen obligar a los maestros a asumir las transformaciones implementadas por el gobierno con aparente pasividad, y así enfrentar los innumerables problemas que se les atribuyen y cumplir con la tarea que socialmente les ha sido encomendada, misma que actualmente es medida por conceptos como los de idoneidad y calidad.

Por tal motivo, resulta relevante dirigir la mirada a los docentes y especialmente, a los espacios dedicados a su formación, las escuelas normales; instituciones que no obstante su larga tradición en México, son parte del escrutinio nacional hasta el grado de poner en tela de juicio su existencia, debido al interés creciente de parte de las autoridades educativas de cuestionar el título que ostentan como Instituciones de Educación Superior (IES) al que accedieron desde 1984 y que las mantiene en un doble dilema; por un lado, asumir las tareas sustantivas que operan en cualquier IES, concretamente en el área de la investigación, y por el otro, mantener su esencia y características propias resistiéndose a convertir la docencia en una profesión propia de los ámbitos universitarios.

Reconociendo por tanto, que México ha experimentado cambios estructurales importantes en los últimos treinta años que han impactado todos los ámbitos y entre ellos el educativo, especialmente a los docentes y a quienes se encargan de formarlos, resulta necesario sino es que obligado para quienes están interesados en los fenómenos educativos, acercarse a nuevos modos de lectura que permitan

develar qué sucede en las instituciones escolares, centrándose no sólo en estudios que buscan profundizar en ellas desde el impacto de un contexto global que les impone retos, sino esencialmente desde las relaciones y significados que emergen en la convivencia diaria entre los actores que ahí laboran, enseñan y aprenden, cada uno desde sus personales puntos de partida y trayectorias de vida.

Por tanto, el presente documento expone algunos hallazgos obtenidos de una investigación cualitativa en curso, adscrita al paradigma interpretativo, cuya estrategia de análisis es el estudio de caso donde son retomados elementos del análisis institucional como fundamentos conceptuales que orientan el desarrollo del trabajo, posicionamiento donde el grupo focal se volvió una técnica metodológica relevante en tanto permite profundizar en el trabajo colegiado que se realiza al interior de las instituciones formadoras de maestros para conocer lo que acontece en un espacio donde convergen grupos de catedráticos y re-pensar el rol que desempeñan y de igual manera, para comprender en qué medida los individuos actúan en el marco de una realidad estructurada normativamente donde no obstante, se generan gran número de alternativas posibles para la transformación de esa misma cuando los sujetos comparten de manera conjunta.

La investigación reconoce que estudiar a los grupos de académicos y el trabajo colegiado que realizan no puede restringirse únicamente a indagar en las tareas concretas llevadas a cabo para dar cumplimiento a ese "deber ser" enmarcado en los mandatos que institucionalmente se asumen como obligatorios; demanda también, acercarse a los actores que configuran ciertos modos de actuar, de pensar y de asumir el trabajo grupal, entre pares, en esos espacios donde se deciden el tipo de actividades académicas que habrán de desarrollarse durante cada semestre.

En ese entender, el grupo focal fue considerado como parte de las técnicas de investigación debido a que es una herramienta con gran potencial para reunir en un solo momento a personajes que resultan cruciales y aportan información valiosa que procede de sus experiencias y sentimientos en torno a un tema conocido, tal como lo afirma Gibb (1997), el grupo focal permite al investigador acceder a una mayor cantidad de información en un periodo corto de tiempo, es decir, posibilita manipular

y dirigir la discusión para obtener datos en relación a algo en particular más rápidamente.

De tal modo, se describe en el documento cómo es que el grupo focal permitió rescatar ideas para caracterizar el contexto en que se desarrolla el trabajo colegiado entre docentes de una escuela formadora de maestros, identificando elementos relevantes como creencias, actitudes, supuestos, etc., y cuestiones que profundizan en las relaciones y los modos de interacción entre ellos.

El trabajo colaborativo de los maestros de las escuelas normales en México

Entender a las instituciones educativas como construcciones sociales que se han ido caracterizando, reelaborando y significando a lo largo del tiempo, entre las visiones que cada gobierno ha impuesto como reglas formales establecidas que determinan su actuar, pero que se trastocan con lo que cada cultura institucional conforma en las prácticas de interacción que se establecen dentro éstas, entre los sujetos que en ellas participan, resulta fundamental para iniciar el análisis sobre el trabajo colaborativo llevado a cabo en las escuelas normales.

Desde la postura de Castoriadis (1983), todas las instituciones poseen un juego de fuerzas en tensión constante. Así, encontraremos como instituido, lo que está dado por establecido, lo determinado y que representa una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo determinado, conservador, resignado, en contra de todo cambio, y en contraparte; lo instituyente, que es aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, será portadora de la innovación, el cambio y la renovación.

Lo expuesto, como parte del ejercicio de construcción teórica y metodológica, implicó un doble reconocimiento del trabajo entre pares que realizan los maestros; por un lado, desde la identificación de un nivel normativo que en forma de política se impone desde arriba e intenta regular las actividades desarrolladas en los contextos institucionales, y por otro, aquel que se gesta desde abajo, en la cotidianidad de

quienes reciben y resignifican lo impuesto para traducirlo de formas tan variadas como la gran diversidad de sujetos que laboran en las escuelas.

En palabras de Fuentes (1983), aludiría precisamente a dos de los niveles que trabajó para el estudio de las políticas educativas y que sin embargo, funcionan aquí para el análisis propuesto:

“Nivel Discursivo:

Son los mensajes de la autoridad central y de otros sujetos fundamentales de la política educativa que expresan retóricamente los propósitos y las metas generales de las líneas básicas de la política del Estado y otros sujetos con capacidad de influencia sobre el campo.

Nivel Operativo:

Se entiende como la realización de una medida de política educativa en la práctica de los agentes educativos directos; los educadores y los niveles inferiores de la burocracia. Aquí la directiva programada es modificada por dos factores 1) la existencia efectiva de los recursos materiales y de las capacidades de trabajo adecuadas; y 2) las predicciones pedagógicas, concepciones sobre la práctica de la enseñanza y rutinas de operación que forma parte del saber y las costumbres reales de los agentes educativos directivos” (Fuentes, 1983).

A continuación se exponen detalles sobre la metodología que posibilitó profundizar en el nivel operativo, particularmente el que se centra en las concepciones de los maestros sobre el trabajo colegiado.

El grupo focal como técnica metodológica de investigación en el estudio del trabajo colegiado de los maestros

Hablar de la metodología al realizar una investigación resulta un aspecto imprescindible y por supuesto complejo, no sólo porque posibilita comprender por un lado, las implicaciones que tiene profundizar en un particular objeto de estudio desde un ámbito disciplinario específico, sino además, porque significa explicitar las razones que llevan al investigador a asumir cierto posicionamiento desde el cual habrá de comprender e interpretar un fenómeno, así como del proceso de elección de las

diferentes herramientas, estrategias e instrumentos que otorgan sentido, sustento y validez a la investigación.

La investigación que dio origen a este documento parte de conceptualizar a la investigación científica como el proceso que permite conocer, explicar o comprender mejor el mundo en el que vivimos; aumentando, enriqueciendo o precisando nuestros saberes (Mialaret, 2010).

Considerar este argumento en el ámbito de lo social, mismo del que forma parte el objeto de estudio que orienta el desarrollo de esta investigación, plantea enormes retos; probablemente uno de los más difíciles de lograr para todo investigador sea el indagar en la realidad social en la que se involucra cotidianamente para mirar más allá de lo establecido, es decir, sumergirse en el análisis de las causas, los por qué y los cómo de un fenómeno que tiende a experimentar bajo el disfraz de la normalidad.

Desde esta posición, lo metodológico supera su conceptualización como un decálogo de procedimientos para convertirse en una alternativa que permite elegir entre diversas técnicas referentes a la significación. Alude a proporcionar los instrumentos pertinentes para tratar sociológicamente a un objeto manteniendo una disposición para reflexionar sus conceptos fundamentales, revisarlos críticamente, cuestionarlos y otorgarles un valor.

Lo anteriormente expuesto es importante pues permite explicitar el esquema de inteligibilidad a partir del cual se orienta esta investigación, pero además, porque concreta en la realidad determinadas posiciones teóricas propiciando la delimitación del campo de acción y la adopción de ciertas alternativas para esta investigación.

En ese entender, Guba y Lincoln (2002) consideran que el comportamiento humano no puede ser comprendido sin referencia a los significados, sentimientos y propósitos que los actores humanos vinculan a sus actividades. La comprensión de estos significados exige la atención al contexto y a la historia que los condiciona y matiza, así como la preocupación por entender lo común y lo singular.

Por ello, la investigación asume también la posición de Berger y Luckmann (1991) quienes conciben a la realidad y al conocimiento, como relativos y determinados socialmente, lo que obliga a estudiarlos en sus contextos específicos.

Definen por tanto la vida cotidiana como una realidad interpretada por los hombres, lo que origina atribuyan un significado subjetivo al mundo en el que viven, hablamos de un universo de significados que se origina en los pensamientos y en las acciones de los miembros de una sociedad, que se estructura en un espacio y tiempo donde el proceso de objetivación no es más que una producción humana de signos que sirven como índice de significados subjetivos, de ahí que sea el lenguaje el sistema de más importancia en la sociedad humana.

Desde esta posición interesada en acceder a los significados que los sujetos atribuyen a los hechos en los que participan, Pérez (1998) propone como procedimientos metodológicos idóneos para el paradigma interpretativo a la observación externa o participante; la entrevista, el diario de campo, el diario del investigador y los registros técnicos, mismos que aunque permiten la recolección de datos, no aseguran su tratamiento adecuado, de ahí la importancia de considerar a la triangulación y el contraste metodológico² como parte de las herramientas analíticas que coadyuven a mantener el rigor y validez en la investigación, recordando que desde la investigación interpretativa no se concluye con una explicación teórica como única y prioritaria.

Sumado a lo anterior, es importante destacar que el enfoque institucional resulta relevante para estudiar al fenómeno, pues tal como lo explica Fernández (2013), la utilidad de éste viene dada por las herramientas conceptuales y técnicas que propone para acceder al campo empírico por lo que constituye una línea argumental que sostiene al investigador o al interviniente:

“... los conceptos nos sirven por lo general para diferenciar y percibir con más agudeza facetas en el material empírico con el que nos encontramos. Nos permiten construir o describir mejor aquello que queremos describir o comprender o explicar. Muchas veces los conceptos nos sirven de lentes. Otras veces los conceptos nos sirven de arpón para cazar y significar lo que se nos escapa. A través de ciertas herramientas conceptuales, tratamos de localizar mejor lo que nos interesa mirar, estudiar, comprender [...]” (2013, pág. 43) .

² Donolo (2009) define la triangulación como un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación. Los resultados que han sido objeto de estrategias de triangulación pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método.

Para la misma autora, la mirada de un problema desde un enfoque institucional procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural e interrogar por sus diversos niveles de significado (1994, pág. 3). Por lo antes dicho, los aportes que habrán de considerarse de ese enfoque para ésta investigación se explican brevemente a continuación.

Desde los planteamientos de Remedi (2004) y atendiendo a esa visión total, se considera a la institución como el espacio que ofrece a los sujetos que en ella intervienen articulaciones de representación y vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer. Asimismo, que los posicionamientos que los sujetos asumen [...] devienen de las trayectorias personales y académicas [...], de la historia particular del establecimiento y [de] los mitos de origen que fantasmáticamente se presentan en la institución.

Ello resulta significativo metodológicamente porque permite entender al trabajo de los docentes como vinculado a la trayectoria de la propia institución y encontrar diferentes niveles de análisis en los que deberá profundizarse para obtener datos valiosos al respecto de cómo se asumen desde su experiencia al realizar trabajo colegiado.

Del mismo modo, porque permite pensar el trabajo colegiado de los profesores como una actividad plagada de significados que responden de manera articulada a referentes simbólicos, imaginarios y reales que se definen en lo institucional, en otras palabras, definidos como producto de una historia pero además, de las muchas otras construidas por los sujetos; de los trayectos y de las prácticas cotidianas que desarrollan ellos desde el rol que desempeñan.

En ese sentido la investigación contempla primeramente, que no es posible comprender lo grupal sin considerar lo institucional y retoma el modelo propuesto por Remedi (2004) para llevar a cabo un análisis que considere tres dimensiones, mismas que por supuesto se han ajustado al objeto de estudio:

1) El trabajo colegiado en su historia vivida, 2) como parte de la cultura institucional que se define en lo situacional de las prácticas y 3) como parte de la cultura experiencial que se expresa en la trayectoria de los sujetos (Remedi, 2004).

Ello supone el diseño y aplicación de instrumentos cuyo propósito sea ahondar no sólo en la historia de la institución y en el origen del trabajo colegiado, sino además, que permitan develar cómo se lleva a cabo, los procesos que en él intervienen, así como identificar desde dónde es conceptualizado y significado por los sujetos, es decir, introduciéndonos en la experiencia laboral, profesional y personal de quienes en ellas participan.

En ese entender, y después de detallar al estudio de caso como estrategia metodológica, se determinó que el análisis y profundización en el trabajo colegiado de profesores puede producirse a través de obtener información por medio de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos y haciendo uso de técnicas como la observación directa de la vida cotidiana, el análisis de la información que proporcionan sus documentos y su personal, el estudio de los registros y datos con los que controla su tarea, el análisis de sus resultados, etc.

No obstante la gran variedad de alternativas al alcance, se seleccionaron sólo aquellas que fueran acorde a los objetivos que se persiguen en la investigación, la forma de registro que proponen y el tipo de datos que recogen. En consecuencia, según la clasificación hecha por Colás (1998), se optó por elegir estrategias multimétodo, es decir, aquellas cuyo objetivo es recopilar y corroborar los datos obtenidos mezclando técnicas directas como la observación y la entrevista a profundidad, así como técnicas indirectas tales como la revisión de documentos oficiales (actas, documentos internos, normas, reglamentos, planes de estudio, etc.) entendiendo que su uso es flexible y que puede irse perfeccionando en el transcurso de la investigación.

Concretamente las estrategias multimétodo seleccionadas fueron el análisis de documentos, la observación directa, la entrevista a profundidad, el grupo focal y las notas de campo, mismas que se describen a continuación.

Al respecto del grupo focal es prudente señalar se considera como una técnica con gran potencial para reunir en un solo momento a personajes que resultan cruciales para cierta investigación rescatando información valiosa que proceda de sus experiencias y sentimientos en torno a un tema conocido. Sin embargo, prepararlo no resulta simple, mucho menos llevarlo a cabo y procesar los datos obtenidos.

Conceptualizado desde diversas posiciones, el grupo focal se concibe como una técnica de recolección de datos que gira alrededor de una temática propuesta por el investigador y que posibilita la discusión guiada por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Escobar & Bonilla Jiménez, 2009). En ese sentido, lo valioso de aplicar un grupo focal es conocer la realidad que involucra el tratar al mismo tiempo con personas que desde distintas visiones, producir conocimiento en torno a un objeto de interés, asimismo conocer sobre el nivel de control que debe tenerse y el manejo cuidadoso que requiere cada detalle que se integra como parte de ese espacio de convivencia.

Aunque se reconoce que los resultados son poco generalizables, es interesante como permite el surgimiento de categorías no contempladas inicialmente como parte de la investigación y que sin duda, se convierten en valiosos aportes que permiten una construcción teórica más argumentada a partir de datos empíricos emanados de la propia voz de quienes conocen.

De tal modo, permitió caracterizar el contexto en que se desarrolla el trabajo colegiado identificando elementos de contenido como creencias, actitudes, supuestos, etc., y cuestiones de forma, configurada por patrones característicos que manifiestan las relaciones y los modos de interacción entre los docentes (Remedi, 2004, págs. 44-45).

Teniendo en cuenta que los grupos focales bien planteados duran aproximadamente de una a dos horas, el diseño de los instrumentos que se aplicaron consideró las especificaciones que Huerta (2009) sugiere debido a que esboza una forma práctica y sencilla de realizar el proceso de planificación y organización.

Al respecto de este último punto, en la selección de las preguntas se consideraron aspectos como los siguientes:

- a) Las preguntas deben ser abiertas, de manera que éstas generen pensamiento crítico, y que cada uno tenga la suficiente flexibilidad para elaborar sus respuestas.
- b) Establecer una secuencia lógica de las preguntas.

En ese sentido, se presentan a continuación algunos hallazgos de un grupo focal preparado y aplicado con 8 docentes que forman parte de la plantilla de maestros de una escuela normal.

Primeros hallazgos de la investigación

En el análisis de los significados que los maestros atribuyen al trabajo colegiado pudo identificarse que una de las razones principales que dificultan éste es la lucha entre grupos, cuestión que denota claramente la existencia de dos discursos que emanan de una misma reforma, el que se establece desde la norma y el que se construye en la interpretación y el actuar de los sujetos.

Al indagar en las dificultades que se presentan en el trabajo colegiado las posiciones fueron claras, "depende de con quienes trabajes", he aquí algunas de las versiones que permiten apreciar tal fenómeno con mayor precisión:

"Cuando hay empatía y somos de una misma línea de pensamiento ya sea de compañerismo pues si podemos trabajar y no anteponemos situaciones personales. Sin embargo, hay otras veces que nos ponen con otro que no coincidimos en situaciones políticas o ideologías y hay choques. Cuando estamos dispuestos a trabajar es armónico, cuando no coincidimos a veces ni le tomamos en cuenta. Lo que impide el trabajo por academia es la no coincidencia en una relación interpersonal y lo tenemos claro cuando alguien está que no es de nuestra simpatía o nuestro agrado, no hay una situación de identificación interpersonal no hay un trabajo ameno. Nos enconchamos, no queremos abrirnos" (Caso 1).

"Aquí podemos tener diversidad de ideas pero hay que saber escuchar proponer, entender, cuando tienes esa disposición de empatía es bueno, vamos a tener ideas diferentes pero hay que saber escuchar per cuando estas en correcto y dicen no, no hay relación y de plano no se puede realizar el trabajo. Lo más difícil son las relaciones interpersonales" (Caso 4).

Blase (1997) señala que las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede

tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas³.

La cita expuesta permite entender cómo el trabajo colegiado se encuentra permeado por los intereses de grupos que se organizan para alcanzar ciertos fines en común, cuestión que dificulta el desarrollo de las actividades académicas y las trastoca a conveniencia de quienes participan, ello obliga a pensar entonces en quiénes son éstos sujetos que implementan la reforma educativa y determinan su impacto, qué intereses orientan su trabajo y definen sus posiciones en la diversidad de grupos existentes.

En palabras de Hargreaves (1998), la existencia de distintos grupos puede ser parte de un proceso que denomina "balcanización" y que describe como una fragmentación de los profesores en subgrupos que pueden incluso llegar a trabajar de manera competitiva. Este tipo de cultura balcanizada provoca que la institución se considere sólo como la suma de todas las partes, donde la división del currículo en áreas diferentes y la organización de centros por departamentos y/o seminarios, puede ser una razón que justifique en algunos casos dicha situación. Esto provoca que existan intereses distintos por lo que resulta difícil trabajar con propósitos comunes. No sólo el elemento diferenciador es el trabajo en pequeños grupos, sino que la oposición entre distintos subgrupos en el centro es también lo que impide el trabajo colectivo.

Lo expresado permite entender una de las razones por las cuales la imposición del trabajo colegiado se ha vuelto una práctica distorsionada. La existencia tan marcada de grupos que mutuamente entorpecen el desarrollo de las actividades las más de las veces sin razones justificadas y meramente académicas, he aquí algunos testimonios que los constató:

"Mucho del trabajo ha dependido en los últimos años de las condiciones de clima organizacional, en la academia anterior hubo experiencia interesante de cómo permea el clima organizacional en el desempeño, las diferencias entre los miembros de la academia que hiciera que se perdiera el objetivo. [...] lo

³ Para Blase (2002) la micropolítica es una dimensión fundamental del cambio escolar en general y, más específicamente, un núcleo central de la mayoría de enfoques de la reestructuración, cuestión que según argumenta, sigue siendo poco explorada. En palabras de Hoyle (1982), se define como "el lado oscuro de la vida organizativa".

más difícil radica en que tengamos la madurez profesional para ser objetivos y dejar de lado estas cuestiones de tipo personal a la hora del trabajo. La cuestión de la iniciativa y liderazgo se ha complicado mucho pues los usos y costumbres nos van haciendo entrar a una zona de confort ya sabemos lo que tenemos que hacer y sólo lo hacemos, y hace falta liderazgo para darle vida” (Caso 2).

“Muchas veces salen a relucir los problemas de carácter interpersonal, maestros que no se hablan, que tienen problemas, posturas antagónicas de carácter político sindical” (Caso 3).

“Se pueden notar los grupos por donde se sientan; una maestra allá y otra se sentaba hasta acá y no se hablaban hasta que llegaba uno con quien se hablaba, es evidente. Son dos los grupos existentes, tres pues unos son neutros, estos últimos les caen bien todos y le habla todos, le preguntas que piensan de uno y dice nada, son reservados, van a lo que van, a ver los acuerdos, se evitan de problemas de estar peleando. Otra maestra nueva se sienta lejos de todos, guarda silencio, da su punto de vista pero no se inclina a ningún grupo” (Caso 5).

Resultó importante conocer que aunque todos los docentes entrevistados identifican la existencia de grupos cuya relación dificulta el trabajo colegiado, poco hacen por explicitar el hecho y tratar de reflexionar en torno a ello en conjunto, dejando que las decisiones tomadas se orienten más por cuestiones políticas que académicas.

En consecuencia, fue posible encontrar en algunas grupos de maestros que los silencios, los desplantes, el ignorar al otro y la ubicación en el espacio que divide con claridad a los grupos existentes, son rasgos que caracterizan la comunicación que establecen los maestros que permite diferenciar a un grupo de otro cuando coinciden en el trabajo semestral. No obstante, algunos docentes señalaron la existencia de grupos que operan en un clima de armonía, ya sea porque poseen la mayoría de un grupo que logra imponerse ante otros pocos o aquellas que trabajan teniendo como integrantes únicamente a quienes mantienen buenas relaciones.

Hargreaves (1996) propone para la mejora y cambio de la balcanización el desarrollo de una cultura de mosaico móvil, es decir, un modelo que proporcione flexibilidad organizativa como medio de conseguir una mayor participación y mayor rapidez en las respuestas. Se caracteriza por unas relaciones más fluidas, sistemas de comunicación más plurales y donde las estructuras horizontales se entrecruzan con

las más verticales y jerárquicas, sin embargo, el reto para poder superarlo en las escuelas normales es enorme, más aún cuando son los propios sujetos los que reconoce que los enconos que han deteriorado sus relaciones también han sido heredados y compartidos.

Las varias opiniones vertidas en torno al trabajo colegiado dentro de la escuela normal denotan que los profesores reconocen la importancia del trabajo en conjunto, sin embargo, parecen mantenerse en una lucha constante entre el deber ser que les permite seguir defendiendo ésta práctica que realizan y lo que realmente acontece en éstos espacios caracterizados como rutinarios, tediosos y conflictivos.

Si como Castoriadis (1993) afirma los sujetos por un lado reproducen los discursos institucionales, las imágenes, mitos y prácticas, y por el otro, tienen la capacidad creativa de leer o interpretarlos para transformar su realidad, el trabajo colegiado parece configurarse como una actividad que no reproduce lo establecido por la política educativa que lo impulsó y que ha sido trastocado en la escuela normal a tal punto que ha perdido ese sentido propio de una cultura colaborativa sustentada en relaciones espontáneas entre los profesores expresada en principios de ayuda, apoyo, planificación y reflexión como una empresa común (Hargreaves, 2005).

Aunque los maestros en la normal siguen concurriendo mecánicamente a estas reuniones asegurando su asistencia para cumplir con los requisitos administrativos que las autoridades de la institución establecen, el individualismo permea su participación y sigue siendo parte de la dinámica de trabajo de los maestros, en palabras de Hargreaves (2005), esto supone aislamiento y ausencia de trabajo en común, el empobrecimiento de las relaciones entre los profesores y por ende, la calidad de lo realizado como colectivo.

Finalmente es posible aseverar que en la escuela normal las últimas políticas educativas parecen forzar al trabajo colegiado, más aún ante los nuevos lineamientos que les demanda cumplir con las tareas sustantivas que caracterizan a las IES, especialmente en el rubro de la investigación con la integración de Cuerpos Académicos (CA) , ello permite plantear una interrogante, ¿hasta qué punto las escuelas normales lograrán fortalecer su trabajo colegiado si sigue siendo una imposición de la política educativa?

Por otro lado, también puedo constatarse que en 1997 el trabajo colegiado se incorpora al universo conceptual de los maestros que laboran en las escuelas normales y así mismo, a las tareas que regularmente llevan a cabo. Los testimonios recabados de algunos docentes dan cuenta de una actividad que logró instituirse de forma casi inmediata derivado de la implementación de una reforma, que ha podido arraigarse en la cultura institucional con el paso de los años y que se transmite a las generaciones de nuevos profesores que se han ido incorporando a la institución, más que de forma consciente, como costumbre:

“Las formas en las que se ha venido trabajando están dadas desde hace muchos años, creo que lo que va rigiendo la vida en academias a veces se ha dado por usos y costumbres, he identificado básicamente dos actividades sustanciales una la de tipo organizativo, se organizan productos, jornadas y en esta organización se absorbe si no se hace de una manera fluida y colaborativa absorbe demasiado tiempo y quita para la parte académica que implica analizar temas sustanciales” (Caso 2).

“La conceptualización de trabajo colegiado se tiene más bien en lo que es la realidad, nunca he ahondado en el término. Lo concebimos aquí como un grupo de gente con un asunto en particular a tratar. Podría definirlo como estático, de siempre lo mismo, de manera preestablecida está un orden del día, cambian rara vez. Pase de lista, informes que damos en el curso que atendemos o lo que tiene que ver con las visitas a las escuelas primarias, raramente hay asuntos extraordinarios como eventos de carácter académico. Lleva un registro de lo que pasa aunque no todos registremos” (Caso 3).

“Yo conocí el trabajo colegiado cuando llegué como una pérdida de tiempo, dije mejor me dedico a mi trabajo y no pierdo tiempo” (Caso 4).

“La dinámica consiste en llegar, sentarte, el orden del día, votar sí o no, comentarios, eso hace que muchos se aburran y no estén atentos, si fuera de otra manera estarías atenta, que fuera atractivo. Sobre el trabajo colaborativo no es eso, aunque esa es la idea no pasa, no todos los maestros están comprometidos en lo que hacen” (Caso 5).

Lo anteriormente expresado por los maestros es relevante en tres sentidos; por un lado, porque revela el carente trabajo de reflexión que se propicia en estos espacios en torno al origen, propósito y función que tiene trabajar colegiadamente, y sobre el

trabajo que debieran desarrollar ahí los maestros para facilitar y propiciar el intercambio de saberes en aras de la mejora de su trabajo académico:

“Una parte importante es establecer el marco que regula nuestro trabajo, ese sería un insumo necesario, tener definido los roles, los aspectos organizacionales que se tendrían que desarrollar para tener claridad en lo que hay que hacer y cómo operar las academias y otra, el poder establecer y consensar criterios sobre el trabajo académico que ha de realizarse, tener los documentos rectores porque a veces hablamos de diferentes enfoques por academias y lo que debiera tocarnos es asumir el trabajo a partir de un enfoque en común”(Caso 2).

En segundo lugar, porque manifiesta que es una actividad que con claridad ha perdido el sentido académico que la propia normatividad le atribuyó al instaurarlas como parte del trabajo de los profesores de las escuelas normales, discurso que a la letra estipulaba que “el trabajo colegiado aumenta la coherencia de la actividad institucional, permite el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras – escucha, intercambio, respeto, ayuda, cooperación– y favorece las actitudes de colaboración y apoyo mutuo para el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas. Es deseable que esta modalidad de trabajo se convierta en una práctica cotidiana de las instituciones” (SEP, 2003).

En ese sentido, los profesores entrevistados dieron cuenta de que el trabajo colegiado se realiza cada vez más por cumplimiento a un requisito de índole administrativa, donde cuenta más el pase de lista, la asistencia y el desarrollar productos que son solicitados para validar los procesos que semestralmente se efectúan con las estudiantes en detrimento de una labor que propicie el aporte metodológico, pedagógico y didáctico que nutra el desempeño de los docentes en el aula:

“Las cuestiones más relevantes que desarrollamos son en primer lugar ponerse de acuerdo para estructurar un programa, una secuencia de actividades de acuerdo a las diferentes asignaturas que se ven en un semestre para plantearlos en una planeación donde se plantean propósitos, qué tema va a ser rector, momentos, bloques, qué es lo que se va a considerar para cada bloque y que todos cooperemos” (Caso 1).

“He identificado básicamente dos actividades sustanciales una la de tipo organizativo, se organizan productos, jornadas y en esta organización se

absorbe si no se hace de una manera fluida y colaborativa absorbe demasiado tiempo y quita para la parte académica que implica analizar temas sustanciales” (Caso 2).

“Podría definir las como estáticas, de siempre lo mismo, de manera preestablecida está un orden del día, cambian rara vez. Pase de lista, informes que damos en el curso que atendemos o lo que tiene que ver con las visitas a las escuelas primarias, raramente hay asuntos extraordinarios como eventos de carácter académico. Llevar un registro de lo que pasa aunque no todos registremos. [...] No son obsoletas, lo creo que hace falta es darle sentido o hacer la reformulación que debe tener, darle carácter de espacio de autoformación, de menos compartir lecturas, intercambiar artículos, enriquecer con opiniones el trabajo” (Caso 3).

Finalmente, un tercer aspecto que es identificado y que se produce como consecuencia de lo anteriormente expresado, es que el tiempo dedicado para el trabajo colegiado parece concebirse más como infructuoso, espacio que consume y quita a lo que puede ser aprovechado en otro tipo de comisiones que son parte de la tarea docente dentro de la institución, una de ellas, dedicarse al trabajo individual para planear los contenidos a trabajar con las estudiantes tal como se hacía en antaño.

Apple (2008) afirmaba que muchas de las reformas de mejora que los profesionales de la escuela proponen, y las suposiciones que subyacen tras ellas, tienen el mismo efecto: en última instancia resultan más nocivas que útiles, enturbian las cuestiones básicas. Ello obliga a considerar con seriedad la importancia que tiene que los maestros sometan a un análisis riguroso y a una investigación crítica las bases rutinarias de su experiencia cotidiana.

Reflexiones finales

Las escuelas normales en México han cambiado y es posible advertir en su desarrollo un contexto cargado de complejidades derivadas de ese tejido social que se estructura en base a nuevas relaciones, concepciones, acciones, etc.

El breve análisis realizado hasta el momento deja claro que hay mucho por aprender sobre estas escuelas y más aún sobre los sujetos que ahí se implican,

poder describirlos dejando de lado las especulaciones que si bien orientan, se constituyen entonces en retos para seguir indagando y quizás oportunidades para comprender y aportar información relevante que resulte en un proceso de emancipación de los maestros, que les permita transformar sus prácticas y reconstruir este espacio ajustándose a los cambios sociales en beneficio de todos.

Ante ello, urge una verdadera atención a estos espacios y la necesidad de ampliar oportunidades donde se expongan los problemas que se confrontan en su trabajo, quizá de esta forma acortemos la distancia enorme que existe entre el discurso sobre la formación inicial del maestro y la realidad del trabajo en las escuelas normales, cuestión que poco puede profundizarse desde las visiones organizativas centradas en la eficiencia y desde metodologías que privilegian los aspectos normativos dejando de lado las percepciones e ideas que los sujetos poseen en relación al trabajo que realizan.

Se documentó que las prácticas diarias realizadas por maestros son un aspecto relevante que ha posibilitado la creación de rutinas que controlan los cambios dentro del entorno laboral y que definen el conjunto de significados que les otorgan, quienes además expresan los valores, dogmas e incluso algunos mitos que hacen perceptible lo correcto e incorrecto dentro del espacio social, de ahí que "los cambios institucionales se adaptan a la lógica de lo adecuado y que es precisamente el proceso de aprendizaje de todos estos elementos los medios por los cuales cada institución identifica las circunstancias cambiantes de su entorno y la forma en la que se ha de adaptar a cada uno de ellos" (March y Olsen: 1989, p.57).

Por tanto, los intereses de los individuos o de los grupos que forman parte de la institución de los docentes constituyen una variable elemental para explicar la operatividad de las políticas públicas; particularmente cuando se entiende a éstos como grupos de poder que ejercen influencias y determinan la dinámica de trabajo de la escuela.

El análisis realizado al respecto del trabajo colegiado como una práctica importante dentro del trabajo de las escuelas normales, ha puesto de manifiesto las contradicciones que desata el discurso de la colegialidad en entornos donde emergen

cuestiones de poder y choque que impiden el desarrollo lineal de las actividades planteadas pues en un acercamiento más profundo a los sujetos, es perceptible que el trabajo dentro de ellas responde más a cuestiones de orden burocrático y organizativo que se desarrollan como costumbre y con la sistematicidad otorgada por el tiempo que ha naturalizado esta práctica y las actividades que ahí se llevan a cabo.

Bibliografía consultada

Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, Artículo 14.

Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.

Bello, G. (1979). *Ética y subjetividad: en torno a tres paradigmas de ciencia social*. Madrid.

Berger, P., & Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

Blanco, C. (2010). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. *Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento*.

Blase, J. (1997). *La micropolítica de la enseñanza*. España: Paidós.

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de currículum y formación del profesorado*.

Bravo, M. d. (1998). *La metodología cualitativa*. Sevilla: Editorial Alfar.

Castoriadis, C. (1983). "La alineación y lo imaginario". En *La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria*. (págs. 227-235). Barcelona: Tusquets Editores.

Castoriadis, C. (1993). "La institución imaginaria de la sociedad. En C. (coord.), *El imaginario Social*. Montevideo: Altamira y Nordan Comunidad.

Cebreiro López, B., & Fernández Morante, M. (2004). Estudio de casos. En J. Rodríguez Diéguez, F. Salvador Mata, & A. Bolívar Botia, *Diccionario Enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.

Deveraux, G. (1999). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento humano*. México: Siglo XXI editores.

Díaz De Salas, S., Mendoza Martínez, V., & Porrás Morales, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudio de caso. *Revista Razón y palabra*, Número 75.

Donolo, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de la investigación. *Revista Digital Universitaria*, Art. 53.

Escobar, J., & Bonilla Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 51-67.

Espinosa, M. E. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de Investigación Educativa*, 1-14.

Fernández, L. (1994). Análisis de las instituciones educativas. Aportes al diseño de un modelo de análisis. En *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As.: Paidós.

Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares de la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En M. Landesman, *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablo.

Fuentes, Amaya, S. (2008). La construcción de un objeto de estudio en la investigación educativa. En J. M. Reynoso, & L. E. Primero Rivas, *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio*. (págs. 241- 253). México: Colegio de Estudios de Posgrado de la ciudad de México y UPN.

Fuentes, Molinar, O. (1983). La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa. Notas para una discusión. En G. G. Bertely, *Poder, Estado y Discurso: Perspectivas sociológicas y semiológicas del Discurso Político- Jurídico*. México: Instituto de Investigaciones Sociológicas, UNAM.

Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. B. (comp), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (págs. 126-158). Buenos Aires: Paidós SAICF.

Gibb, A. (1997). *Focus group. Social Research Update*. Tomado de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html_23k.

Gómez, G. R., Gil Flores Javier, & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga, España: Aljibe.

Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & H. J.A., *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (págs. 113-145). Hermosillo: El colegio de Sonora.

Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. California: Sage Publications.

Hargreaves. (2005). *Profesorado, Cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Huerta, J. M. (2009). *Origen de los grupos focales*. Tomado de academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf.

Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. *Alteridades*, 50-57.

Lapassade, G. (1985). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. México: Gedisa.

Lapassade, G. (1985). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Madrid: Gedisa.

Le Compte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista de Evaluación Educativa*, Vol. 1.

March, James y Johan P. Olsen. (1989.) El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política. Fondo de Cultura Económica. México. 41-109 y 110-195.

Olabuenaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Pérez, Á. (1998). Crisis epistemológica: el cambio de régimen en ciencias sociales. En M. A. (Coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (págs. 59-77). Ediciones Morata, S.L.

Porta, L., & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa. El análisis de contenido en la investigación cualitativa*. Argentina: Tesis Doctoral. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Remedi, E. (2004). La institución un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi, *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. (págs. 25-55). México: Plaza y Valdés.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación.

Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. U.S.A: Sage.