



ISBN: 978-607-02-4826 -9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iiue.unam.mx/libros](http://www.iiue.unam.mx/libros)

---

Aranzazú Esteva Romo (2013)

“El trabajo colegiado docente normalista:  
entre lo instituido y lo instituyente.

Reflexiones a partir de un estudio de caso”  
en *La escuela normal: una mirada desde el otro*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 355-388.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

**EL TRABAJO COLEGIADO DOCENTE NORMALISTA:  
ENTRE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE.  
REFLEXIONES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO**

*Aranzazú Esteva Romo\**

En el presente texto se retoman y exponen las ideas principales de un trabajo de investigación de corte etnográfico que se desarrolló y construyó a partir de las observaciones regulares –entre agosto de 2007 y diciembre de 2008– de las reuniones de los siete profesores que conformaban el Colegio de Historia y su Enseñanza –que citaremos como *Colegio*– de una Escuela Normal en Educación Primaria.<sup>1</sup>

La labor colegiada entre profesores normalistas forma parte de la política de gestión institucional estipulada en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, que aún rige las Escuelas Normales del país; el interés central se focalizó en la interrogante ¿cómo llevaban a cabo los profesores del *Colegio* tal política en la cotidianidad? De esta manera, el objetivo general fue analizar e interpretar dicha dinámica grupal, con la finalidad de contrastar lo *instituido* –entendido como aquello que está establecido por medio de normas, valores y discursos que representan la ideología dominante– con lo *instituyente* –lo que se crea a partir de un proceso de aprehensión e interpretación de los actores institucionales y se expresa en resistencia, protesta o negociación– (Schvarstein, 2006: 27); comprender el fenómeno del grupo y, especialmente, rescatar la experiencia particular de estos profesores.

\* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

1 Por razones de ética profesional, se decidió omitir el nombre.

La búsqueda de referencias o fuentes bibliográficas que aborda el trabajo colegiado normalista en México no fue fácil pues, al parecer, no es un tema recurrente en la investigación educativa. Incluso en un campo más amplio hay poco interés por abordar el estudio de las dinámicas grupales y las relaciones entre profesores, a pesar de que existen bastantes experiencias y proyectos de trabajo colectivo, y de que las interacciones entre ellos son parte fundamental de los fenómenos escolares, ya que en las escuelas se crean diferentes tipos de grupos docentes, algunos son formales y otros informales, algunos surgen por cuestiones laborales o políticas y otros por amistad. Sobre la cuestión, David Hargreaves afirma:

A pesar de la extensa investigación realizada en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno no se ha hecho apenas investigación sistemática en las relaciones profesor-profesor [el autor escribió el texto en la década de los setenta]. Puesto que los profesores parecen más sensibles y resistentes a la investigación de este último género de relaciones, no es de extrañar que los investigadores demuestren poco ánimo para embarcarse en este mar difícil. Con todo, las relaciones sociales del profesorado representan parte importante de la profesión; son los colegas los que en diversos aspectos controlan e influyen en el ingreso en la docencia (1986: 375).

En lo que respecta a los estudios centrados en la temática de interés, está la investigación hecha por María Eugenia Espinoza, “El trabajo colegiado docente: su funcionamiento, sus aportes y sus dificultades en tres escuelas normales” (Espinoza Carbajal, 2004). Durante un periodo de seis meses, la autora realizó un valioso estudio de corte cualitativo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, con el objetivo de observar y analizar la manera en que se desarrolla el trabajo colegiado. De esa forma, presencié alrededor de 100 sesiones correspondientes a 30 colegios, y entrevisté a 66 profesores en total. A partir de este considerable material, logró describir y mostrar la existencia de una diversidad de prácticas colegiadas, las cuales dependen de

los contextos escolares, las condiciones laborales, los intereses y las actitudes de los propios integrantes. Esto le permitió, además, plantear una serie de propuestas y retos para el futuro de los colectivos normalistas.<sup>2</sup>

El resto de las referencias fue ubicado en capítulos de libros, artículos, ponencias o documentos oficiales. Así, el Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997) y la Propuesta para el Desarrollo del Trabajo en las Escuelas Normales (SEP, 2002) permiten conocer el discurso institucional acerca del porqué y para qué de la organización colegial normalista. En contraste, los estudios de seguimiento a la implementación del Plan 97 (así llamado en adelante) realizados por Ruth Mercado (2000) y por Teutli Colorado (2002) respectivamente, y la evaluación del Promin llevada a cabo por Miguel Ángel Casillas y Romualdo López (Casillas y López, 2007), dejan ver cuestiones particulares sobre la práctica del mismo.<sup>3</sup>

En los textos consultados se destaca, por un lado, una aceptación y una promoción del trabajo colegiado normalista y, por otro, una diversidad en las formas en que se realiza cotidianamente. Además de estos estudios enfocados a los casos de las Normales mexicanas, se recuperaron otros que abordan experiencias similares. Especialmente está el capítulo de Andy Hargreaves dedicado al concepto de colegiabilidad docente, sus aspectos negativos y positivos, que hace referencia a estudios hechos en escuelas en Estados Unidos:

- 2 Otro estudio que, al parecer, aporta elementos interesantes es el de Cecilia Fierro Evans, *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario para la transformación de la escuela*, publicado por la Universidad Iberoamericana de León. Sin embargo, hasta la fecha, no hemos logrado conseguirlo. Por el título, es posible especular que se basa en un enfoque o visión positiva de lo que implica para los profesores trabajar en grupo.
- 3 También se encontraron tres artículos; el de Rosalinda Piedra Valdez, "La colegiabilidad institucional como vía hacia la identidad profesional" (Piedra, 2000: 70-72), el de Nidia María García de la Cadena, "El trabajo colegiado como espacio de formación" (García de la Cadena, 2001: 47-50), y el de María Eugenia Espinoza Carbajal, "El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio" (Espinoza/Carbajal, 2008). Además, en internet se localizaron estudios sobre casos específicos, como el de Josefina de Jesús Domínguez (2009), "El trabajo colegiado como propuesta para la formación permanente de los docentes en la ENEP Acatlán", y el de Laurencia Barraza Barraza y Arturo Guzmán Arredondo (2009), "El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango".

Se afirma que la colaboración y la colegiabilidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrática y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos (Hargreaves, 1998: 210-234).

Las obras de la argentina Marta Souto (1999) –directora del posgrado Formación de formadores de la Universidad de Buenos Aires–, y del francés Gilles Ferry (1997) –colaborador del mismo posgrado–, sobre los grupos de trabajo docente, contribuyeron a reafirmar la concepción de considerar la colegiabilidad como un espacio y un medio para la reflexión y, por tanto, para la formación de los profesores normalistas.

Se percibe que el problema no radica en las ideas, en los proyectos o en los deseos, pues en el plano discursivo tanto profesores como investigadores y autoridades coinciden en la importancia, la pertinencia e incluso la trascendencia de colaborar en grupo. El detalle es cómo se vive en la cotidianidad; esto es, en los impactos reales que una labor de esta naturaleza tiene en los individuos que participan y, por lo tanto, en los estudiantes y en las escuelas. En este aspecto, los estudios citados permiten observar que en muy pocos casos los colegios normalistas son verdaderos espacios de reflexión y de formación docente, la mayoría sirven para cuestiones de organización e intercambio de información, sin trascender la acción; por ello, algunos autores mencionados se preocupan por esbozar retos para mejorar su desarrollo. Es posible considerar que este fenómeno responde a la complejidad de las dinámicas grupales, al respecto Gilles Ferry comentó:

Hoy en día [1970] el trabajo en grupo se experimenta en todas las facultades, grandes escuelas e institutos de enseñanza media [en Francia]. Con anterioridad, especialmente después del gran replanteamiento de mayo de 1968, muchos profesores y alumnos habían pensado alguna vez que el trabajo en grupo era el remedio a los males que padecía la enseñanza: masificación, aislamiento del estudiante, sacralización de la palabra magistral. Por ello se multiplicaron los seminarios, los talleres, los grupos de trabajo. Profesores, monitores,

estudiantes, alumnos de instituto, se convirtieron en animadores de grupo. Pero en realidad no existe una solución-milagro. La adopción de trabajo en grupo plantea más problemas de los que resuelve. En realidad plantea de manera ineluctable todos los problemas del proceso enseñar-aprender (1971: 7).

Entre la aceptación general de un discurso positivo sobre el trabajo grupal y su complejidad en la práctica, la presente investigación intentó ser un acercamiento al estudio de un caso específico. De esta manera, la relevancia no reside en mostrar o reafirmar la importancia del trabajo grupal docente, sino en escuchar las voces, observar las prácticas y comprender los procesos que se construyen en el día a día dentro de un espacio llamado colegio. Dicho conocimiento tiene que ver con el contexto institucional, las interacciones entre los integrantes, así como con la personalidad de cada uno de los actores; es decir, la compleja intersección de condicionantes que determinan el desarrollo del trabajo grupal. Para lograrlo se hizo uso del método etnográfico; así, durante un año y medio se observaron las sesiones del *Colegio*.

Es un método que, partiendo de ciertos principios, se va construyendo en y desde la práctica; cada investigador debe adaptarse a las circunstancias que le toca vivir y recurrir a estrategias para lograr profundizar en el estudio de la realidad que le ocupa. Es un proceso de interpretación que se crea en un constante ir y venir entre el trabajo de campo, la teoría y el *yo-investigador*, cuya *triangulación* permite elaborar la llamada *descripción densa* (Geertz, 1987). Es una perspectiva, una actitud y una manera de investigar que en ocasiones puede convertirse en un estilo de vida (Rockwell, 2008). En resumen, es una visión peculiar de acercarse a los fenómenos sociales, de considerarlos y de analizarlos.<sup>4</sup>

4 En este caso, antes de pisar el terreno hubo una familiarización con sus características, implicaciones y principios, especialmente sirvió el seminario de la doctora Martha Corenstein cursado durante el primer semestre de la maestría (febrero 2007-junio 2008), en el cual se tuvo la oportunidad de conocer las diferentes definiciones y posturas acerca del método, las polémicas que se han generado alrededor del mismo, así como conocer estudios educativos contruidos a partir de él, y leer autores que marcaron el desarrollo de la investigación: Geertz, Woods, Bertely, Rockwell, Taylor y Bodgan, entre otros.

Los conocimientos previos que se adquirieron acerca del método no impidieron que el trabajo de campo estuviera lleno de dificultades. Confusiones e inseguridades marcaron algunas de las decisiones y de las acciones hechas; no se videograbaron o grabaron las sesiones, ni se hicieron entrevistas individuales, por lo que el acercamiento con los actores y sus prácticas se basó en la observación y los registros hechos a mano en el momento en que sucedían. Sin embargo, también se pueden rescatar aspectos positivos: la investigación se caracterizó por la apertura y aceptación de los profesores, por una constante reflexión del *yo-investigador*, lo que permitió tomar conciencia de lo que se estaba haciendo y dimensionar los datos que se construían. De igual manera, la elección de los elementos teóricos se hizo a partir de la naturaleza y las características del propio objeto de estudio.

A fin de elaborar un análisis de la dinámica grupal del *Colegio*, se rescataron elementos de tres grandes campos de estudio; del Análisis institucional, de la Psicología de grupos y de la Pedagogía crítica. Sobre la marcha se fueron retomando conceptos, nociones, posturas, ideas e interpretaciones de diferentes autores que permitieron comprender y darle un sentido a los datos obtenidos y contruidos. Al hacer uso del Análisis institucional, el objetivo fue contextualizar al *Colegio*, pues no es posible comprender lo grupal sin considerar lo institucional (Lapassade, 1985: 15). Se recurrió a los conceptos de institución, institucionalización, instituido e instituyente. Lapassade, Fernández, y Berger y Luckmann fueron los autores clave.

Desde una perspectiva general de la Psicología de grupos, se definió la noción de grupo, se caracterizó al *Colegio* y se consideraron aspectos de análisis para la dinámica grupal como los roles, las interacciones, la comunicación, el conflicto, la toma de decisiones, los procesos. En un principio, autores clásicos como Anzieu, Maisonneuve, Lourau y el mismo Lapassade permitieron un acercamiento a la historia del campo de estudio de los microgrupos, que surgió en las primeras décadas del siglo xx con las aportaciones de Kurt Lewin. Al final, tres obras españolas de carácter más general ayudaron a comprender la complejidad de esta disciplina, que se ha ido construyendo con las aportaciones de diversos autores,

enfoques, corrientes y metodologías (González Fernández, 2005; González, 1999; Sánchez, 2002); pero fueron Ferry y Souto quienes marcaron la percepción de lo que es un grupo de trabajo entre profesores (Souto, 1999; Ferry, 1971).

La nombrada Pedagogía crítica es una corriente que surge y se desarrolla en la década de los ochenta, principalmente en el mundo anglosajón; se inspira especialmente en la obra del brasileño Paulo Freire y en la Escuela de Frankfurt. Reúne a diferentes autores: Carr y Kemmis, Liston y Zeichner, Giroux, Apple y McLaren, entre otros, quienes desde distintas posturas y miradas han elaborado un discurso radical sobre la educación (Giroux, 1990; Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993; Freire, 1994 y 2003; Apple, 1989; McLaren, 2003). A pesar de la diversidad, coinciden en relacionar la educación con la política; es decir, que el currículo y las prácticas que rigen los centros escolares responden a la ideología y a los intereses de los que están en el poder (Aubert *et al.*, 2004; Torres, 2004). De esta corriente, se retomó la perspectiva de formación docente y la noción de práctica reflexiva.

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

## UN PROYECTO INSTITUCIONAL

Al momento de iniciar el proceso de interpretación de los datos construidos durante el trabajo de campo, uno de los primeros aspectos que



sobresalió fue que la dinámica del grupo de profesores estaba ligada al contexto institucional. El origen del grupo no fue espontáneo; esto es, los integrantes no se reunieron por iniciativa propia, sino por un proyecto de la institución. Las temáticas, discusiones y acciones tenían correspondencia con el calendario institucional. Finalmente, en las conversaciones cotidianas se percibieron elementos de una *identidad normalista*.<sup>5</sup> En este texto, se decidió comenzar por el documento oficial; es decir, por el planteamiento establecido en el Plan 97 acerca del trabajo colegiado docente. Posteriormente, se presenta una breve descripción de los integrantes y prácticas del *Colegio*.

## El Plan 97 y el trabajo colegiado

La creación de colegios que reúnen a los profesores normalistas, ya sea por grupo, por semestre o por asignatura, no es una innovación del actual plan de estudios; desde el anterior, el de 84, se crearon las llamadas academias de profesores. El cambio de nombre no se especifica en el documento oficial y, en palabras de uno de los profesores del *Colegio*, tampoco se dieron a conocer sus implicaciones.<sup>6</sup> (M1,\* Entrevista grupal, 011208.) Si nos vamos más lejos, no es exclusivo del modelo normalista, en las universidades y en las escuelas también se establece el trabajo colegiado. No obstante, en el presente estudio nos limitamos a lo *instituido* en el Plan 97.

Éste surge del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), y dos razones expuestas en el documento oficial lo justifican; en primer

5 Es un tema y un concepto complejo que se abordó de manera general en la tesis original, pero que en este texto se menciona de manera implícita.

6 El trabajo de campo realizado por la autora entre agosto de 2007 y febrero de 2009 consistió en observar las reuniones semanales y otras prácticas, como los talleres, visita a museo, presentación del colegio, coro del colegio; solamente se elaboró una entrevista general para cerrar la investigación. Los códigos utilizados para citar el trabajo de campo son: primero la naturaleza de la acción, ya sea reunión, taller, presentación, observación, clase, museo sitio, visita a la coordinación o entrevista grupal; después la fecha, día, mes, año, en que se realizó.

\* Se utiliza la letra M seguida de un número para referirse a los profesores del colegio.

lugar, la necesidad de establecer una relación y una coherencia entre la formación de los maestros y la Reforma de la Educación Básica puesta en marcha en 1993; en segundo, según las propias autoridades, el plan de 1984 no estaba funcionando, al contrario, había contribuido al proceso de deterioro del normalismo (SEP, 1997: 5-20). Basado en el ideal de formar maestros-investigadores, las condiciones históricas, culturales, académicas y materiales no correspondieron con sus exigencias; ante los ojos de los analistas y, de los normalistas, fue absurdo querer formar “de la noche a la mañana” maestros que debían, además de enseñar, producir investigaciones. Sobre todo:

Una conclusión general sobre el Plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las Escuelas Normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela (SEP, 1997: 17).

El Plan 97 retoma como eje central la práctica de la enseñanza, y dentro de él, el trabajo colegiado es un medio para que los profesores puedan articular los contenidos y las actividades de las clases impartidas a fin de proporcionar a los estudiantes un aprendizaje integral:

Una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas, que den origen a verdaderos colectivos docentes (SEP, 1997: 49).

Para ello, se especifica:

Es necesario revitalizar el funcionamiento de las academias, que deberán integrarse atendiendo las áreas de contenidos afines. Asimismo, conviene institucionalizar las reuniones de los profesores que atienden asignaturas de un mismo semestre; el objetivo de estas reuniones será

identificar las relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas, el avance académico de los alumnos, así como revisar e intercambiar materiales de estudio (SEP, 1997: 50).

La brevedad y la generalidad del planteamiento motivaron a las autoridades a crear un nuevo documento más preciso acerca de lo que para ellas significa el trabajo colegiado, la finalidad que buscan con su desarrollo, las condiciones que deben crearse para realizarlo, así como algunas sugerencias y propuestas de las modalidades en que se puede llevar cabo; temáticas posibles por abordar y un ejemplo concreto sobre la planeación del tercer semestre. Éste apareció en 1998, se distribuyó entre los profesores y actualmente se puede consultar en línea.<sup>7</sup> A través de él, se hace énfasis en la construcción de una cultura colaborativa entre los docentes:

El trabajo colegiado es un medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común [...] El trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática, que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad, en busca de la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectan al conjunto de la institución [...] El clima de trabajo en la escuela mejora cuando los profesores acuerdan formas de trabajo comunes y congruentes.<sup>8</sup>

Al igual que en el Plan 97, se establece que el objetivo principal del trabajo colegiado está enfocado en la formación integral de los estudiantes y, se agregan como temáticas por discutir, el nuevo plan de estudios y algunos aspectos de las prácticas de los propios docentes; es decir, de lo que implica enseñar. Cuatro años después, en 2002, se publicó un nuevo documento dentro del marco del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas

7 Red Normalista, <<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/>>.

8 En <<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>>.

(Promin) (SEP, 2002), donde se menciona que, efectivamente, el nuevo plan había reactivado la labor colectiva docente:

Con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio se han generado cambios favorables en la realización del trabajo colegiado de las escuelas, entre ellos: incremento y planeación de las reuniones, cambios en la integración de las academias y mayor tratamiento a temas académicos y en menor medida a aspectos administrativos (SEP, 2002).

Sin embargo, se acepta que aún faltan aspectos por mejorar:

Inasistencia de los profesores por diversos motivos (las reuniones se superponen con clases, indiferencia de los maestros a este tipo de actividades, falta de mecanismos que garanticen la asistencia, contratación por hora/clases), falta de tiempo para tratar todos los temas de la agenda, falta de continuidad en las reuniones, deficiente conducción en las mismas y falta de una cultura de trabajo colaborativo (SEP, 2002).

En esta ocasión, el interés por impulsar lo colectivo dentro de las Normales ya no radica exclusivamente en la formación integral de los estudiantes, se lo considera además como un rasgo importante de la gestión institucional:

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. Asimismo, es importante que se generalice para la toma de decisiones en otros ámbitos de la vida institucional, con la finalidad de optimizar tiempos, espacios y recursos en el cumplimiento de las metas educativas; de esta manera, se multiplicará la eficacia de las instituciones al promover la participación y coordinación de todos en la construcción de un proyecto y visión compartidas (SEP, 2002).

En la vida cotidiana de las escuelas, según algunos testimonios obtenidos a través de estudios de seguimiento al Plan 97 (Mercado, 2000; Teutli Colorado, 2002; Casillas y López, 2007), el trabajo colegiado ha dependido de varias condicionantes: del contexto escolar (interés de las autoridades, cuestiones sindicales), de los estatutos laborales (tiempo completo o parcial de los profesores) y de las actitudes de los mismos docentes (intereses personales y relaciones). Ello ha provocado, dice Mercado (2000: 123), distintas formas de trabajo colegiado. Se advierte que la cuestión del tiempo es uno de los mayores problemas, debido a que la enseñanza demanda diversas actividades y que no todos los profesores son de tiempo completo; así, las reuniones colegiadas se llevan a cabo con irregularidad (Teutli Colorado, 2002: 133, 134, 138). También se mencionan aspectos de relaciones humanas y de preferencias políticas, pues las diferentes posturas ideológicas o el choque de personalidades determinan la labor colectiva (Teutli Colorado, 2002: 133). En cuanto a la forma de desarrollarse, las reuniones colegiadas siguen cierto protocolo, como la asignación de un coordinador, la elaboración de actas en donde se registra lo dicho y acordado, la enunciación de los puntos por tratar, entre otros. Se resalta la diferencia entre los colegiados por grado y los colegiados por asignatura; en palabras de Teutli Colorado, las primeras se dan con mayor regularidad y son más apreciadas por los profesores (Teutli Colorado, 2002: 134). Y, finalmente, se resalta el contenido general; es decir, las temáticas o problemáticas más recurrentes, como son la planeación y programación de los estudios, el intercambio de información acerca de los estudiantes y, en menor medida, situaciones o reflexiones específicas de la enseñanza, o de lo que significa ser docente (Teutli Colorado, 2002: 140).

Entonces, con este primer acercamiento general, se puede establecer que existe un consenso acerca de la importancia de trabajar colegiadamente en las Normales y que en la práctica se realiza de diversas maneras. Ahora bien, para profundizar en el fenómeno, es necesario considerar los casos particulares, de tal manera que sea posible conocer no sólo los contextos, las formalidades y los contenidos que se abordan, sino también observar y analizar las dinámicas grupales, los significados y los procesos.

## El Colegio de Historia y su Enseñanza: una primera y breve mirada descriptiva

El *Colegio* se creó en 1997, sin embargo, a lo largo del tiempo diferentes profesores lo han integrado; en el momento de hacer el trabajo de campo solamente dos –M1 y M2– de los siete miembros habían estado en su fundación; de esta manera, el grupo observado era relativamente reciente, ya que apenas llevaban juntos un año. En sus propias palabras (Entrevista grupal, 011208), antes de pertenecer a él no se conocían, sus relaciones se fueron construyendo a partir de la labor colegiada cotidiana. En el mismo cuadro se advierte que, prácticamente todos –a excepción de M6– tienen una formación normalista, todos han cursado estudios dentro del campo de las ciencias sociales y humanas. Es un grupo heterogéneo en cuanto a edades, género –dos mujeres y cinco hombres– y condiciones laborales –M1, M2, M3 y M6 tienen tiempo completo, los demás trabajan por horas.

En un nivel más profundo, esto es, en lo que respecta a las personalidades, las diferencias son aún más evidentes; el trabajo de campo permitió llegar a conocer el lado individual e incluso íntimo de cada uno de ellos. Sin embargo, por la naturaleza del presente texto, no es posible exponer los sencillos retratos de cada uno de los profesores que se elaboraron para la tesis anterior.

Los siete coinciden y conviven cotidianamente en la sala de la Coordinación del Colegio de Historia y su Enseñanza, un espacio en el que, durante ciertas horas de la mañana, puede haber mucho movimiento; profesores que vienen a firmar la lista de asistencia y que a veces se instalan para trabajar, profesores de otros colegios que están de visita y alumnos que se acercan a buscarlos por cuestiones académicas. Particularmente, los días de reunión están los siete o casi todos. La sala es un punto de encuentro; se conversa, se discute, se rumora, se comparte, se ríe. Las prácticas colegiadas se construyen a partir de las reuniones semanales, las sesiones del taller autogestivo y la organización de eventos semestrales como la presentación del *Colegio* al inicio del curso, el proyecto del museo de sitio y un foro estudiantil. Las reuniones son la actividad más importante y

**CUADRO 1**

Los profesores del *Colegio*

Profesor(a)	Ingreso al Colegio	Formación inicial	Plan de estudios de su formación	Formación profesional posterior	Años de experiencia laboral	Condición de trabajo	Número de grupos a cargo
Profesor 1, M1	1998	Normal	Plan 1945	ENAH, Normal Superior, UNAM	46	Tiempo completo Coordinador	1
Profesora 2, M2	1998	Normal	Plan 1960	UNAM	40	Tiempo completo	2
Profesor 3, M3	2002	Normal	Plan 1975	UPN	24	Tiempo completo	3
Profesora 4, M4	2005	Normal	Plan 1975	ENAH, UNAM	25	Por horas	3
Profesor 5, M5	2005	Normal Superior	Generación '94	NT	16	Por horas	2
Profesor 6, M6	2005	Universidad	UAM	Normal Superior, UNAM	22	Por horas	2
Profesor 7, M7	2006	Universidad	UAM	Instituto Superior del Estado de México	19	Tiempo completo	2

NT= No tiene.

constante, durante los tres semestres de investigación se realizaban los lunes a mediodía después de que los profesores ya habían impartido clases. En general, duraban dos horas, no había una agenda rígida ni prestablecida; normalmente, los profesores tomaban su tiempo para iniciar, cuando lo hacían, M<sub>1</sub> anunciaba brevemente los temas que se tocarían, dando libertad a que alguien propusiera otro punto relevante o pertinente, sólo en ciertas ocasiones M<sub>5</sub> escribía en un cuaderno la relación de lo que se decía. Las temáticas eran diversas, aunque las experiencias en las aulas, los comentarios sobre los eventos organizados, las planeaciones de las jornadas de prácticas de los alumnos en las escuelas primarias y la regularización de los reprobados era lo que más se repetía; se abordaban aspectos de índole personal o cuestiones de cultura general como música, cine, literatura o política, las anécdotas y los chistes siempre tuvieron lugar. A lo largo de las sesiones, los profesores eran interrumpidos por alumnos, colegas o por asuntos administrativos. No siempre estaban todos presentes, pues debían cumplir con otras obligaciones. En contraste con la regularidad de las reuniones, el taller autogestivo no se realizaba cada semana como se planeaba a principios del semestre; durante las observaciones, no se cumplió con el cronograma establecido. Las sesiones se enfocaban en el análisis de lecturas elegidas y en la discusión con maestros invitados acerca de la didáctica y el enfoque de la enseñanza de la historia en la primaria. Las demás actividades se organizaban durante las reuniones o en sesiones extras, pero generalmente se dividían las labores, por lo que cada uno se llevaba comisiones para realizar individualmente.

## EL DISCURSO, LA DINÁMICA Y LOS PROCESOS DEL GRUPO

Para darle un sentido a los datos registrados durante más de un año de trabajo de campo y que representan una imagen de la manera como los profesores se han apropiado de lo *instituido*, en otras palabras, a fin de analizar e interpretar lo *instituyente*, se recurrió, como ya se señaló, al campo de la Psicología de grupos (González Fernández, 2005; González, 1999; Sánchez, 2002), especialmente desde el enfoque de



la Psicología social. Oscilando entre la sociología y la psicología, este campo considera el grupo como un espacio donde se entrecruzan los contextos sociales e individuales, e ideal para estudiar las interacciones entre sus miembros y el ambiente. La sociología otorga elementos para un análisis desde afuera; es decir, los grupos de dentro del orden social. La psicología, por el contrario, se posesiona desde el interior para observar y analizar comportamientos personales. Así, el desarrollo histórico de la disciplina se juega en la línea que separa los dos enfoques; algunos estudios darán mayor peso a las cuestiones sociológicas, mientras que otros se inclinarán más hacia lo psicológico. Sin embargo, la constante es la concepción de la interacción entre las diferentes fuerzas; esto es, el dinamismo que se genera en los grupos humanos, para lo cual se fueron identificando y nombrando procesos como la cohesión, el conflicto, la comunicación, las relaciones socioafectivas, los roles de los sujetos, la resistencia, entre otros. En este estudio, se establecen tres niveles de análisis: en una primera instancia, se recuperan las conversaciones que tienen lugar durante las reuniones colegiadas, pues es lo que en un principio se registró. Después, se abordan las interacciones que surgen en la convivencia y el trabajo cotidiano entre los siete profesores. Finalmente, se recuperan los procesos grupales generados dentro del marco del colegiado.

### ¿Sobre qué conversan los profesores?

La Sala de la Coordinación del *Colegio* es un espacio de reunión y, por lo tanto, de conversación. Durante las juntas semanales, los profesores abordan distintos temas: sus prácticas docentes, sus proyectos grupales, problemas laborales, alumnos, colegas y vidas privadas; sobre música, poesía, cine, programas de televisión, literatura, historia, política; comparten preocupaciones, molestias, entusiasmo, inquietudes, intereses; cuentan anécdotas, chistes. A partir de lo que dicen, se elaboró una interpretación de los sentidos que le otorgan a sus experiencias como formadores de formadores y como integrantes del *Colegio*. De esta manera, se estableció su concepción de la

enseñanza, su visión del “otro” –estudiantes, colegas, autoridades– y su mirada acerca de sus propias prácticas docentes y colegiadas.

Se interpreta que la concepción grupal acerca de la enseñanza se apega a las *tendencias* o *perspectivas críticas*. ¿Qué se quiere decir con *postura crítica*? Los profesores expresan opiniones en contra de ciertos usos y costumbres de la escuela que ellos mismos nombran tradicionalistas, señalan el pragmatismo del Plan 97, se muestran en desacuerdo con el enfoque tradicional de la enseñanza de la historia.<sup>9</sup> Sus opiniones van más allá de la escuela y abarcan también la educación nacional, denuncian la rutina de las primarias públicas que envuelve a los maestros, por lo que algunos terminan por cumplir con lo mínimo (Reunión, 170907); asimismo, consideran que las políticas educativas actuales están marcadas por una perspectiva tecnocrática, ejemplo de ello es la prueba ENLACE, que en su opinión es absurda, pues sólo evalúa español y matemáticas, dejando de lado el enfoque integral que supuestamente promueve la SEP (Reunión, 030907). Ellos no están totalmente de acuerdo con las reformas educativas; así, M3 organizó a finales del mes de junio de 2008 un foro para analizar y discutir, en ese entonces, la Alianza por la Calidad de la Educación (Reunión, 230608); en palabras de M1: “las reformas son de arriba hacia abajo, deberían de ser al revés, con una propuesta de transversalidad se acaban las reformas hechas por gente que no está cercana a la problemática” (Reunión 090608); además, en sus intereses musicales, literarios y políticos es posible también detectar una inclinación hacia una conciencia social abierta y flexible. En resumen, se interpreta que para los profesores del *Colegio* la enseñanza es una acción; esto es, que implica estar en constante movimiento y en una búsqueda permanente de preguntas y respuestas. Ser maestro significa para ellos reflexionar sobre su propio quehacer, expresar inquietudes, plantear proyectos, leer, escribir y teorizar, con la finalidad de mejorar la educación normalista.<sup>10</sup>

9 En palabras de González y González (2000), la *historia de bronce*, aquella que se centra en los héroes y acontecimientos políticos y bélicos nacionales. En las escuelas suele enseñarse a partir de la memorización de fechas y nombres.

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

En las reuniones y sesiones del taller, el “otro” tiene un lugar importante. Existe una relación compleja, pues los profesores del *Colegio* se miran a partir del “otro” y, al mismo tiempo, lo miran desde quienes son ellos. Retomando a Schütz (1993) se puede decir que ellos ven a los demás desde su Aquí y Ahora, desde sus experiencias y creencias, para de esa forma construir un discurso. En los registros del trabajo de campo, los estudiantes son los que ocupan el centro de atención de muchas de las conversaciones. En un principio, se percibe un discurso crítico que cuestiona su desenvolvimiento y sus actitudes; desde el comienzo, se registró que los profesores denunciaban una falta de motivación de los estudiantes. No obstante, al lado de la lista de cuestionamientos y quejas, los profesores consideran importante rescatar y tomar en cuenta las voces de sus estudiantes, pues es una manera de conocer cómo están enseñando. Luego de las actividades realizadas fuera del aula, ellos recuperan en clase las opiniones y críticas de los estudiantes para después compartirlas en las reuniones colegiadas. Cuando abordan el tema de los estudiantes, se advierten tres aspectos que les preocupan y ocupan con mayor frecuencia. En primer lugar, el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, de tal manera que, al inicio del semestre dedican un tiempo a la elección de la antología de lecturas que harán durante el curso (Conversación con M1, 110507), con el objetivo de que sean materiales que les permitan motivar la reflexión del alumnado y la comprensión de lo que implica enseñar historia a niños. De la misma manera, expresan un interés por que los estudiantes se acerquen a la teoría educativa (Taller autogestivo, 170408). En segundo lugar, están las planeaciones de las jornadas de práctica en escuelas que tienen lugar cada semestre; los profesores dedican mucho tiempo a este asunto y continuamente manifiestan incertidumbres y desacuerdos acerca de cómo se llevan a cabo. Finalmente, el tema de la regularización<sup>11</sup> de los alumnos reprobados es centro de atención y de discusión al comenzar el semestre. Además de los estudiantes,

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

los maestros de los otros colegios también ocupan un lugar en las conversaciones. Les gusta contar anécdotas pasadas o presentes, algunas más simpáticas que otras pero, especialmente, han construido un discurso sobre la imagen y el trabajo de los demás a partir de denuncias y desacuerdos con sus prácticas docentes. Para ellos, sus colegas son, en parte, responsables de la simulación y de la inercia de la escuela, pues no se interesan realmente por la formación y no quieren trabajar en colectivo, por lo cual, expresan sentirse solos en su quehacer.

Al margen de la “otredad”, ¿qué dicen de ellos mismos como docentes y qué dicen de ellos como grupo del *Colegio*? En palabras de M1:

yo siempre les he platicado a los compañeros que tengo una frase, que haciendo la analogía con Cossío Villegas que cada quien tiene un estilo personal de gobernar, yo les decía que cada quien es su estilo de hacer docencia (Entrevista, 021208).

Diversidad que responde a historias de vida, experiencias, formaciones, trayectorias y personalidades. Aunque cinco de los siete integrantes iniciaron su carrera en la escuela, cada uno ha ido construyendo sus prácticas docentes de distinta manera. La toma de conciencia sobre los estilos personales se abordó principalmente en las sesiones del taller autogestivo; por ello, M3 comentó que uno de los impactos del proyecto ha sido el darse cuenta de sus diferencias:

Nosotros pensamos que era indispensable que había que mirarnos a nosotros mismos también y que era necesario observar qué es lo que estábamos haciendo cada uno, para después de ahí llevar al terreno del análisis en qué había servido este asunto y en qué ha impactado [...] todo esto generó que nosotros nos diéramos cuenta de que cada uno tenía un manejo de categorías o una visión diferente del manejo de categorías, sobre todo, qué era un procedimiento, qué es una constante, qué es ese asunto de las nociones y, que hasta apenas, después de, ¿qué será?, después de dos años, hemos intentado acercarnos más

o menos, quizá no a concepciones semejantes, no intentamos homogeneizar, pero sí a darnos cuenta de que cada uno tiene sus propias concepciones, y eso nos ha permitido avanzar (Entrevista, 021208).

Durante el trabajo de campo, iniciaron un proyecto al que nombraron *autoobservación*, que consistió en la grabación de sus propias clases y en un posterior análisis. Frente a la preocupación del qué y cómo aprenden sus alumnos, decidieron observarse, con la finalidad de conocer cómo estaban enseñando y, por tanto, en qué estaban fallando (Reunión, 240907), lo que les permitió seguir explorando su individualidad. Pero, más allá de las diferencias, los profesores comparten un sentimiento de compromiso, así como una preocupación por hacer lo mejor posible su labor docente. M1 comenta: “el ser normalista implica en principio un compromiso de responsabilidad moral, profesional, de tal manera que desde que se forma el *Colegio* intentamos, tratamos de hacer acciones colegiadas (Entrevista, 021208)”. En repetidas ocasiones, M1 afirmó que el *Colegio* es único, pues según ellos ningún otro trabaja tan bien, los demás integrantes manifestaron en formas más implícitas la misma valoración; se percibe la construcción de una autoimagen de reconocimiento y orgullo. Desgraciadamente, durante el trabajo de campo no se consideraron opiniones “de fuera”; es decir, de colegas o estudiantes, pero, hace poco tiempo se tuvo la oportunidad de conversar de manera informal con una profesora de la misma escuela, quien comentó que el *Colegio* es especial, tiene fama de ser un grupo cerrado y sus integrantes expresan pertenecer al mejor colegio. Al lado de dicha imagen, en varias ocasiones expresaron autocríticas acerca del mal funcionamiento del *Colegio*, especialmente consideraban que había una dispersión en las conversaciones y una sobrecarga de proyectos e inquietudes que muchas veces no se concretaban. Al mismo tiempo, los profesores están orgullosos del grupo y reconocen sus desaciertos, son conscientes de sus debilidades y de sus fortalezas, lo discuten continuamente.

## Los profesores y sus interacciones

El discurso del grupo se construye a partir de una dinámica particular que se ha ido configurando a lo largo del tiempo. Para analizarla, se recurrió al concepto de *interacción*, entendiéndolo como un cara a cara que permite establecer una comunicación entre dos o más individuos en un contexto determinado y que, en caso de existir una frecuencia y continuidad, dicha acción lleva a la construcción de roles, de tipos de comunicación y de grados de cohesión entre los mismos interactuantes.

Por *rol* se entiende el lugar que ocupa cada individuo dentro de un grupo, cuya manifestación es la manera específica de conducirse y participar dentro del colectivo (Anzieu y Martin, 1971: 156-157; González Fernández, 2005: 32-33). En la organización horizontal establecida por la institución,<sup>12</sup> los roles de cada uno de los profesores del *Colegio* se han ido construyendo y definiendo en la cotidianidad, dependiendo de las personalidades, las formaciones y las experiencias profesionales. En primer lugar, destaca el *liderazgo* de M1, quien lleva a cabo lo que se espera normativamente de su función como coordinador; esto es, asiste a prácticamente todas las sesiones colegiadas, durante las cuales anuncia el o los temas que se abordarán, interviene seguido y se preocupa por cada uno de los integrantes. Al mismo tiempo, los demás lo respetan, lo escuchan e incluso lo buscan para consultar aspectos personales; así, el viernes

12 A través de las observaciones periódicas y del registro de las conversaciones fui conociendo el *rol* de cada uno de los miembros del *Colegio*. De esa manera, percibo que normativamente en el Plan 97 no se especifican las funciones que se espera deban desempeñar los profesores, pues al considerar los colegios como espacios de diálogo, intercambio, participación y apoyo, se presupone que las relaciones serán horizontales y que la tarea principal de cada uno sea participar, comprometerse y responsabilizarse. Únicamente se exige la existencia de un coordinador que encabece la organización, la integración y la representación del grupo. Durante el trabajo de campo, M1 era el coordinador; función que ha realizado en varias ocasiones a lo largo de los 11 años de existencia del *Colegio*. En un principio, él obtuvo el cargo por elección de las autoridades normalistas, las siguientes veces fueron decisiones internas. A finales del primer semestre que observé, M1 manifestó abiertamente su deseo de jubilarse o, por lo menos, ya no seguir con la coordinación, pues se sentía cansado y un poco decepcionado del desempeño del *Colegio*. Sin embargo, los demás profesores se negaron y se comprometieron a trabajar mejor, por lo que decidió continuar con el cargo.

19 de octubre de 2007, los profesores organizaron un evento en honor a su trayectoria y figura, a la que asistieron colegas, amigos, familiares y autoridades.<sup>13</sup> Se le reconoce por su experiencia docente, su lucha normalista, su personalidad e incluso por su sentido del humor; es un líder tanto en las tareas de organización como en las socioemotivas (Reunión, 280108).

Los roles que ejercen los demás profesores se definen en función del impacto que tienen sus tareas y actitudes en el desarrollo y la cohesión del grupo (Anzieu y Martin, 1971: 159). M2 y M3 son figuras fuertes que impulsan. M2 es considerada uno de los pilares, tanto por su larga experiencia de trabajo en la escuela como por su interés y disposición hacia las actividades colectivas, lo cual se expresa en su constante asistencia a las reuniones, en sus intervenciones, en su actitud propositiva y alegre. Por su parte, M3 es el que más ideas, inquietudes y propuestas aporta,<sup>14</sup> el resto acepta abiertamente su inteligencia y capacidad de crítica. Sin embargo, al mismo tiempo que ocupa un rol de liderazgo motivando acciones, en momentos sus iniciativas causan conflicto y rechazo, como el malestar expresado por M1, M2 y M4 acerca de su decisión de parar el Programa de Historia y su Enseñanza, con la finalidad de profundizar en cuestiones pedagógicas (Reunión, 151007; 031207). Aparentemente, los otros compañeros no juegan roles tan fuertes, pero sus acciones y actitudes permiten que el grupo se conduzca. M4 equilibra la dispersión que por momentos rige durante las juntas, aunque participa en conversaciones sobre aspectos de cultura general o más personales, en varias ocasiones expresó su inconformidad e incitó a que regresaran al tema de sus prácticas como docentes. M5 es otra de las figuras jóvenes del grupo que se muestra comprometido y participativo, es el más apegado a M1. Los roles que juegan M6 y M7, tanto en tareas de organización como en tareas socioemotivas, no son tan integradores. Existe un rechazo explícito hacia M6 por su forma de enseñar y

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

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

su actitud (Reunión, 270807); casi no asiste, cuando lo hace participa muy poco y es cuestionado (Taller autogestivo, 280208), coloquialmente juega el rol de “la oveja negra de la familia”. En comparación, M7 tiene un rol más integrador, no participa tanto pero aporta elementos teóricos a las discusiones, confirma y apoya el desempeño de las acciones colegiadas. Entonces, de manera general se perciben tres tipos de roles: el de un *liderazgo* que propone y hace, el de *apoyo* que sigue y participa en los proyectos, y el *rechazado* que por distintas razones no se integra, pero que no causa rupturas.

Por otro lado, una de las finalidades de los grupos formales –aquellos que se han creado en contextos institucionales u organizacionales– es la toma de decisiones<sup>15</sup> (Moscovici, 1991: 261-278) que deberán impulsar acciones, lo que implica un proceso comunicativo construido a partir del diálogo y las interacciones entre los integrantes, que se traduce en intercambios de experiencias y sentidos, en conflictos y en acuerdos. En el *Colegio*, se observaron decisiones aprobadas por consenso, mas no sin conflicto. Los profesores comparten una visión crítica de la enseñanza, al mismo tiempo que aceptan sus diferentes maneras de llevar a cabo la docencia, pero la convergencia y el reconocimiento de la diversidad no han impedido que por momentos se manifiesten desacuerdos. Además de las distintas ideas, intereses, conocimientos u opiniones que cada uno de ellos tiene, las fallas en la organización y los grados de compromiso provocan cierto malestar. Se pretende establecer un consenso normalizador; esto es, que refleje a la mayoría, pero en realidad, existe un consenso polarizado en el que las opiniones de M1, M2, M4 y M5 buscan equilibrar por un lado las iniciativas de M3 y, por el otro, las ausencias y diferencias de M6 y M7. En esta lucha por establecer equilibrios, es donde surgen los problemas. Sin embargo, se percibe que el conflicto no ha obstaculizado el desarrollo del grupo, los profesores están conscientes de ello; M7 afirmó: “a diferencia de los otros colegios, me encontré que había más trabajo, que había más integración, con desacuerdos

15 Es un fenómeno que ha sido abordado dentro del campo de la Psicología de grupos, especialmente desde el enfoque psicosocial.



por supuesto, bueno obviamente si no hay desacuerdos la cosa no está completa” (Entrevista, 021208).

Un fenómeno grupal no solamente depende del contexto al que pertenece y de las acciones racionales de sus integrantes, también de las emociones individuales y de los vínculos personales que se generan en la convivencia (Maissonneuve, 1980: 74). Cabe resaltar la diferencia entre las interacciones y las relaciones. La interacción implica un cara a cara; esto es, una acción y una reacción. En cambio, las relaciones son más complejas –familiares, amistosas o amorosas–, llevan implícita una idea de continuidad, por lo que pueden perdurar en el tiempo aunque no se interactúe durante periodos largos (Peró y Fernández, 2000: 18). En la cotidianidad, los profesores han creado relaciones de amistad, aspecto clave para entender al grupo pues, en palabras coloquiales es “un cuchillo de doble filo” en donde de un lado están sus fortalezas y del otro sus debilidades. Esto explica la integración de los miembros, pero también provoca dispersión, ya que durante las sesiones semanales se abordan temas que van más allá de lo estrictamente laboral; conversan como ya se ha mencionado sobre temas de familia, preferencias musicales y literarias, anécdotas personales, entre otros. Ellos lo saben y lo expresan, son conscientes de que sus relaciones no se reducen al contexto institucional, al contrario, hay afectividad, lo cual los motiva a seguir juntos pero, por momentos, los desconcentra de los objetivos académicos (Reunión, 280108). La fuerza del grupo está, más allá de las disonancias y del caso de M6, en el involucramiento de sus integrantes, en la convergencia en una mirada crítica de la enseñanza, en un liderazgo fuerte, especialmente en las relaciones de amistad que se han construido.

## Procesos

Se coincide con Marta Souto cuando afirma que: “por ser de carácter complejo y dinámico, cada grupo de formación es un *proceso singular* que surge de la conjugación de múltiples factores y da lugar a procesos de formación que también son diversos y únicos en cada persona” (1999: 53).

Después de haber abordado lo que dicen los profesores durante sus reuniones y la dinámica interna que se desarrolla en la convivencia, parece necesario analizar al grupo desde una perspectiva temporal; esto es, conocer los procesos para poder llegar finalmente a plantear la naturaleza del mismo. La integración del grupo de profesores del *Colegio* es resultado de un proceso histórico a corto plazo y no lineal. La reunión de sus integrantes fue, en sus orígenes, un tanto fortuita o azarosa, ya que los profesores llegaron por diferentes medios y sin tener relaciones afectivas previas, cumpliendo más bien con las normas de organización de la escuela. La integración se fue construyendo a partir de la convergencia y la diversidad de las ideas, los intereses y las acciones de los profesores, hasta llegar a convertirse en un grupo de trabajo con, en palabras de ellos mismos, debilidades y fortalezas (Entrevista, 021208). En este punto, es relevante contemplar el humor como un síntoma de cohesión, ya que aparte de M4 y M6, el resto es cómplice de un sentido del humor particular. Una vez más, la figura de M1 ha influido fuertemente, le gusta contar chistes, anécdotas simpáticas, expresar sarcasmos y el doble sentido. La risa los une. Burlarse de ellos mismos en la forma en que lo hacen y en la manera en que lo aceptan, es una expresión de complicidad, de aceptación y de afectividad; es parte de sus relaciones e interacciones cotidianas. Aquí es importante considerar la diferencia entre el grupo de profesores y el *Colegio*, para M1 no son sinónimos, aunque es posible afirmar que tienen relaciones de dependencia; uno define al otro y viceversa. El *Colegio* es una formación institucional; así, el grupo de profesores que lo conformó en un inicio marcó principios, lineamientos, intereses, enfoques, sentidos y visiones de trabajo. El liderazgo ha sido fuerte y ha sido un factor importante para que permanezcan; por eso, para M1 el buen desenvolvimiento no se ubica directamente en las personas, sino en los proyectos que se han generado desde que comenzó el colegio. Se observa que además de la confluencia de percepciones y la afectividad que existe entre los miembros actuales, la cohesión está relacionada con su origen. Cada nuevo profesor se ha integrado de diferente manera y grado, aportando nuevos elementos. Aun M6, quien tiene problemas de aceptación tanto por su actitud como por

su formación académica, ha logrado hasta cierto punto ser parte del grupo. Esto se percibe en el trabajo cotidiano y en los resultados a corto y mediano plazo. Por ello, M<sub>3</sub> dice:

aunque parezca redundante, lo que lo ha mantenido [al *Colegio*] es el trabajo colegiado. Hay colegios donde se sostienen únicamente por nombre, pero la vida colegiada de aquí, eso es lo que ha permitido que este colegio se siga manteniendo, y obviamente lo que lo ha revitalizado más es generar una serie de proyectos (Entrevista, 021208).

Los proyectos que desean, los proyectos que planean, los proyectos que realizan son motivo de orgullo. Durante la investigación, tenían el taller autogestivo y las autoobservaciones, las observaciones en la primaria anexa de maestras ex alumnas, el museo del sitio, el foro de estudiantes, la presentación del *Colegio*, la regularización de los alumnos reprobados y la reformulación del programa de la asignatura de historia. Para ellos, éstos representan lo más importante del trabajo colegiado, son la proyección de sus intereses e ideas; sobre todo, creen que son la prueba de que están haciendo algo para mejorar la enseñanza en la escuela (Entrevista, 021208). Proyectar acciones es una de las fuerzas que los integra pero, al mismo tiempo, es una carga. “Estamos saturados” dice M<sub>2</sub> (Entrevista, 021208). Por momentos manifiestan agobio, especialmente, se dan cuenta de que en muchas ocasiones no logran concretar todo lo que quieren o planean. M<sub>3</sub> comentó que no intentan tampoco ser endogámicos, al contrario, han buscado invitar a otros profesores, a otros colegios a trabajar conjuntamente, pero por diversas razones no se ha podido lograr. Según M<sub>7</sub>, el contexto institucional no ha ayudado, los demás no quieren trabajar (Entrevista, 021208).

La regularidad de las reuniones, el interés por realizar una labor colectiva y las acciones concretas permiten suponer que los siete profesores valoran la colegiabilidad. Al momento de preguntarles ¿qué les ha aportado el trabajo colegiado?, cada uno con su respuesta expresó que era un espacio de aprendizaje y crecimiento, enriquecedor tanto en el plano académico como afectivo. M<sub>7</sub> mencionó por ejemplo:

Es un buen lugar de trabajo [...] es un lugar donde podemos desarrollar proyectos, en donde estamos en un continuo intercambio de ideas, a veces no de manera tan formal, pero siempre estamos comentando cosas, estamos comentando lo que sucede en el país, estamos comentando una lectura, lo que sucede con los alumnos; de tal manera que eso lo hace muy rico, y bueno, en ese plano también vamos generando un ambiente de mucha tolerancia [...] una de las cosas que a mí me parecen más importantes del colegio es que [con] esa dinámica es difícil que uno se empiece a anquilosar [...] el colegio por ese lado es un espacio muy creativo (Entrevista, 021208).

Incluso M6 dio una buena opinión:

Le permite a uno aprender muchas cosas, pero también romper muchos esquemas [...] irlos rompiendo a partir de ir aprendiendo y a partir de ir dándome cuenta de muchas cosas con este taller autogestivo, igualmente en observarme, el atreverme a observarme, aguantar que era lo más difícil, aguantar las críticas (Entrevista, 021208).

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

Me ha permitido un enriquecimiento y un desarrollo en lo personal y en lo profesional, en lo profesional me ha permitido hacer cosas que no había podido hacer en otros colegios [...] desde lo personal, porque yo creo que se da confianza y se da afecto [...] hasta nos desplazamos como muéganos [...] sí, estoy muy a gusto a pesar de que tenemos diferencias (Entrevista, 021208).

Nuevamente aparece el elemento de la afectividad que es, como se ha dicho, una fuerza de integración del grupo, una de las explicaciones a la continuidad y desarrollo del mismo. Además del impacto del trabajo colegiado en el plano individual, ellos como integrantes del *Colegio* también han impactado hacia fuera; esto

es, en el nivel escolar. A través de sus proyectos con los alumnos, han roto con rituales tradicionales de la escuela y han instaurado actividades. Así, por ejemplo, en una ocasión realizaron una exposición sobre la historia de México vista a través de *moneros* como el Fisgón, Trino y otros; fue expuesta en uno de los patios de la escuela, según cuentan ellos, y esto causó críticas por parte de colegas que tienen una visión más tradicional de la historia. La presentación del *Colegio* y de los foros de estudiantes han sido retomados por otros colegios. Particularmente, ellos consideran que el hecho de trabajar colegiadamente rompe con la simulación en la que viven los demás colegas (Entrevista, 021208). El grupo del *Colegio* ha logrado establecer una dinámica interna que facilita el intercambio de conocimientos –de chistes–, las discusiones, el diálogo, el aprendizaje, la creatividad, la proyección de acciones para mejorar la escuela. El trabajo colegiado ha provocado que los profesores se miren y se reconozcan, motivándolos a crecer como individuos y como colectivo.

## IMPRESIONES FINALES: EL TRABAJO COLEGIADO ¿UN ESPACIO DE POSIBILIDADES?

Realizar el estudio sobre el fenómeno grupal del Colegio de Historia y su Enseñaza fue enriquecedor en varios aspectos. Desde el lado metodológico, implicó un acercamiento entre el investigador y los actores educativos que permitió conocer y comprender una realidad específica pero, sobre todo, se rescataron las voces y las prácticas de siete profesores normalistas. Esto tiene relevancia dentro del contexto actual de los cambios y las necesidades educativas pues, después de las experiencias, las crisis, los errores y los fracasos históricos, resulta indispensable tomar en cuenta el sentir y los saberes de los propios profesores para la construcción e implementación de reformas y políticas educativas.

La investigación aporta elementos al análisis de las dinámicas colegiadas entre docentes normalistas. Se observó que el proyecto institucional sobre el trabajo colegiado establecido en el

documento oficial del Plan 97 tiene un enfoque pragmático acorde con el mismo plan de estudios centrado en la práctica de la enseñanza; en un principio, el objetivo principal de las reuniones de profesores se plantea como el intercambio de información, la organización y planeación de las clases en función de ofrecer una educación integral a los estudiantes. Más tarde, en el documento publicado en 1998, se hace referencia a la posibilidad de que los colegios sirvan también para la reflexión de las prácticas de los propios profesores, pero en un sentido secundario. En 2002, como parte del Promin, la colegiabilidad es considerada en relación con la gestión institucional, ya no sólo con el desarrollo de la formación del estudiantado. Esta concepción pragmática se percibe en los pocos testimonios que se tienen acerca de los colegios, los cuales, cuando se llevan a cabo, funcionan como espacios oficiales para la organización, la planeación y el intercambio de información. El maestro Teutli Colorado menciona:

Más allá de lo anecdótico, hacen falta un proceso de reflexión sobre la práctica docente, círculos de estudio, discusiones sobre el rumbo y sentido de la formación, condensar formas comunes de trabajo y la presencia de directivos en alguna(s) de la(s) sesión(es) (2002: 40).

En el caso del *Colegio*, aunque los siete profesores se apegan a las prescripciones institucionales; es decir, se reúnen por lo menos una vez a la semana y, al hacerlo, abordan cuestiones de tipo administrativo, organizativo y académico, en la cotidianidad, el grupo ha ido construyendo una dinámica interna particular. Sus comentarios tienden a ser críticas a las prácticas institucionales, ya sea de los colegios, los estudiantes o de las mismas autoridades, especialmente denuncian y reprueban el tradicionalismo, el pragmatismo y la simulación que, según ellos, son fenómenos característicos de la escuela; además, sus conversaciones no se centran exclusivamente en aspectos laborales, abarcan cuestiones de sus vidas privadas, de sus gustos o ideales. Por ello, se llegó a la conclusión de que es un grupo *con-trainstitucional*. Al *instituir lo instituido* han hecho del espacio colegiado un medio para reflexionar y cuestionar prácticas y principios

de la institución a la que pertenecen; al mismo tiempo, el trabajo colegiado les ha servido como un espacio de autoobservación y de autocrítica, por lo tanto, de formación; varios de los aspectos analizados han sido ya identificados por ellos. Así, han construido un discurso de sí mismos, considerándose un colegio especial en comparación con los otros de la escuela, pues, según ellos, por lo menos aspiran a trabajar a partir de una serie de proyectos, lo que significa romper con el fenómeno de simulación.

Entre lo *instituido* y lo *instituyente*, es decir, entre lo establecido en el plan de estudios y la práctica colegiada del grupo de los siete profesores, se reafirma la concepción de los colegios como espacios de reflexión y, por tanto, de formación y de posibilidades de acción. Se observa que la actitud es un aspecto importante para el desarrollo de trabajos colectivos; es decir, que además de las condiciones favorables del contexto institucional, para que los colegios puedan ser verdaderos espacios de posibilidades, se requiere que los profesores se involucren y expresen una actitud de interés y compromiso. Pero, una vez que se cumple con estas dos situaciones, es decir, que institucionalmente se crean tiempos y espacios para la colegiabilidad, y que los profesores manifiestan interés por trabajar en grupo, surgen nuevos obstáculos relacionados con la confrontación de personalidades, ideologías, gustos, preferencias. Entonces, para que los colegios cumplan con las expectativas planteadas no bastan ni las buenas intenciones individuales ni una política de gestión institucional, se necesita un acompañamiento y una formación en dinámicas grupales que permitan a los profesores tomar conciencia sobre las implicaciones de su labor colectiva y, por lo tanto, actuar.

En estos momentos, se habla de crisis y desvalorización social del normalismo. Desde hace décadas se *anuncia su muerte*, pues México es de los pocos donde aún los maestros se forman en Escuelas Normales, en la mayoría de los otros países asisten a las universidades. Se amenaza con cerrarlas y crear escuelas de turismo. Se perfila una reforma. En fin, parece urgente que los propios profesores y estudiantes discutan su pasado, su presente y proyecten hacia el futuro. Recientemente, en el congreso Veracruz, Retos y

Perspectivas de la Educación Normal en el Siglo XXI, celebrado en abril de 2010 en la ciudad de Xalapa, se manifestó que:

Las Escuelas Normales transitan hacia los escenarios del futuro con serias desventajas históricas para el desarrollo óptimo de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura, lo que hace necesario aprovechar el potencial académico de las comunidades normalistas para repensar su papel en la sociedad contemporánea y trascender la precariedad de sus condiciones. Toda transformación profunda en la educación parte de la premisa: *nadie aprende y asume como propio aquel cambio que desde fuera se le quiere imponer*. Las reformas exitosas deben ser resultado de procesos amplios y abiertos de consulta y deliberación, ninguna puede por sí misma mejorar la práctica pedagógica e impactar el trabajo en el aula si no se acompaña de la disposición y acción decidida de todos los actores (Declaración de Veracruz por la Educación Normal, 2010: 1-2).

Dentro de esta situación, los colegios pueden jugar un rol importante; para ello, los profesores son los que deben apropiarse del espacio y generar discusiones que les permitan actuar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anzieu, Didier y Jacques-Yves Martina (1971), *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Apple, Michael (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós.
- Atkinson, Paul y Marty Hammersley (2001), *Etnografía. Métodos de investigación*, 2ª edición, Barcelona, Paidós.
- Aubert, Adriana *et al.* (2004), *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona, Graó.
- Barraza Barraza Laurencia y Arturo Guzmán Arredondo (2009), “El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango”, en <[www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/pre1178922594.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/pre1178922594.pdf)>, consultado el 23 de abril de 2009.



- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2001), *La construcción de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertely Busquets, María (2004), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la educación. Investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel y Romualdo López Zárata (coords.) (2007), *Evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas* (Promin) 2005, Xalapa, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, 2 serie de Investigación, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, en <[www.uv.mx/bdie/Promin/Evaluacion\\_PROMIN.pdf](http://www.uv.mx/bdie/Promin/Evaluacion_PROMIN.pdf)>, consultado el 25 de abril de 2009.
- Declaración de Veracruz por la Educación Normal* (2010), Xalapa, Veracruz, 24 de abril.
- Domínguez, Josefina de Jesús (2009), “El trabajo colegiado como propuesta para la formación permanente de los docentes en la ENEP-Acatlán”, en <[www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1391.html](http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1391.html)>, consultado el 23 de abril de 2009.
- Espinoza Carbajal, María Eugenia (2004), *El trabajo colegiado docente: su funcionamiento, sus aportes y sus dificultades en tres escuelas normales*, México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (2008), “El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, Xalapa, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, julio-diciembre.
- Fernández, Lidia (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas (colección Formación de Formadores, serie Documentos).
- \_\_\_\_\_ (1971), *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*, Barcelona, Fontanella.
- Freire, Paulo (2003), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.

- \_\_\_\_\_ (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
- García de la Cadena, Nidia María (2001), “El trabajo colegiado como espacio de formación”, en *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar social*, año 8, núm. 19, abril-junio, pp. 47-50.
- Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*, Madrid, Gedisa.
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- González, Pilar (1999), *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*, Madrid, Síntesis.
- González Fernández, Rafael (2005), *Psicología de los pequeños grupos. Comunicación, procesos de influencia y aprendizaje del trabajo en equipo*, Madrid, Universitas.
- González y González, Luis (2000), “De la múltiple utilización de la historia” en Carlos Pereyra, *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, pp. 55-74.
- Hargreaves, Andy (1998), *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, David (1986), *Las relaciones interpersonales en la educación*, 3ª edición, Madrid, Narcea.
- Lapassade, Georges (1985), *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Madrid, Gedisa.
- Liston, Daniel y Kenneth Zeichner (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- Lourau, René (1991), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lourau, René y Georges Lapassade (1981), *Claves de la sociología*, 3ª edición, Barcelona, Laia.
- Maisonneuve, Jean (1980), *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Mclaren, Peter (2003), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos en la educación*, 4ª edición, México, Siglo XXI.
- Mercado, Ruth (2000), *La implantación del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre*, México, SEP.
- Moscovici, Serge (1991), *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona, Paidós.

- Peró Morales, J. F. y J. M Fernández Dols (eds.) (2000), *Tratado de psicología social. Volumen II. Interacción social*, Madrid, Síntesis.
- Piedra Valdez, Rosalinda (2000), “La colegiabilidad institucional como vía hacia la identidad profesional”, en *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social*, año 7, núm. 17, octubre-diciembre, pp. 70-72.
- Rockwell, Elsie (2008), *La experiencia etnográfica: una antropología histórica de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Sánchez, José (2002), *Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones*, Madrid, McGraw Hill Interamericana.
- Schütz, Alfred (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.
- Schvarstein, Leonardo (2006), *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*, Buenos Aires, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002), *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*.
- , “Programa de Mejoramiento Institucional” (2002a), México, en <<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/promin/1organiza.htm>>, consultado el 19 de septiembre de 2010.
- (1997), *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, México.
- Souto, Marta (1999), “Grupos de formación”, en Marta Souto (coord.) *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas (colección Formación de Formadores, serie Documentos), pp. 33-54.
- Teutli Colorado, José Delfino (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-Equez, Ediciones Normal Veracruzana-Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.
- Torres, Carlos Alberto (2004), *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, México, Siglo XXI.
- Woods, Peter (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.
- (1998a), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós.