



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**LOS COLECTIVOS DE PROFESORES COMO COMUNIDADES DE
PRÁCTICA: ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Abel Encinas Muñoz

Maestro en Ciencias

Directora de tesis

Ruth Mercado Maldonado

Doctora en Ciencias

Noviembre 2011

Para la elaboración de esta investigación se contó con el apoyo de una beca de CONACYT

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Ruth Mercado Maldonado, a quien debo parte importante de mi formación en este campo. Con gratitud y respeto porque durante todos estos años siempre me ha otorgado un consejo certero, como maestra y como amiga.

Agradezco con especial atención a quienes fueron los actores protagónicos de esta investigación, las maestras y maestros de las escuelas. Gracias por compartirme sus vivencias diarias y por incluirme en sus espacios cotidianos.

En especial a Ceci por la grandeza de su tarea y sus convicciones. Por ofrecerme de manera incondicional, la posibilidad de explorar en su hermoso sueño de formar mejores educadores y niños felices.

A la Dra. Ruth Paradise, Dra. Beatriz Calvo, Dr. David Block y al Dr. Epifanio Espinoza, por su lectura paciente y sus útiles aportaciones a este trabajo.

Agradezco al personal del DIE por sus atenciones y apoyos constantes durante mi estancia y visitas a la institución. En particular a Carmen, Rosa María y Esther por su calidez humana.

A la instancias sindicales y educativas de Sonora, quienes respaldaron mi estancia para la realización de los estudios doctorales en el DIE – CINVESTAV.

A mis compañeras y compañeros del IFODES por su espíritu de gran equipo, que me alentó a concluir esta ruta.

Con aprecio a todos mis amigos y amigas que de manera directa e indirecta me apoyaron durante este estudio. Gracias por sus buenas vibras.

Con especial gratitud:

A mis padres, a quienes admiro por ser unos grandes guerreros en la vida.
Gracias por su amor infinito.

A mi querido hermano Chava. Sé que estás en un lugar especial.
Te fuiste antes, pero cumplí la promesa pactada.

A mi familia, mi esperanza e inspiración.

A Martín por el aliento que sabe otorgar pacientemente.
Por la fortaleza para navegar juntos en medio de las turbulencias.

A mi amiga Ruth Arriaga por exhortarme a no claudicar
y enfrentar los desafíos.

Resumen

La presente investigación analiza etnográficamente procesos formativos que se desarrollan en colectivos de profesores de educación pública primaria, al interior de algunas escuelas de tres zonas escolares en una región de la república mexicana.

El estudio explora dichos procesos incluyendo los trabajos en que se involucraban los distintos participantes para promover y sostener las actividades de los colectivos docentes. Estos trabajos eran llevados a cabo por los mismos profesores, por asesores técnicos pedagógicos y en algunos casos, por los directores de las escuelas, vinculados todos ellos con organismos educativos, tanto públicos como privados de la localidad.

Los procesos analizados tuvieron lugar en una red social conformada por sujetos y organismos de la educación básica regional, de la cual eran parte estos colectivos. Los diferentes significados que los integrantes de la red atribuían al trabajo de los colectivos se vinculaban, a su vez, con procesos de micropolítica donde se adoptaban posiciones coincidentes o de confrontación que limitaban o potenciaban el desarrollo de estos organismos en cada caso. Es decir, encontramos que las negociaciones locales relativas al trabajo de los colectivos al interior de las escuelas, remiten tanto al consenso como al conflicto.

En ese aspecto, la participación de los padres de familia, como actores importantes de la red social donde se inscribían los colegiados docentes, conllevaba negociaciones que implicaban al director y los maestros como gestores de estos procesos. En esas negociaciones, la aceptación o rechazo de los padres sobre el trabajo de los colectivos era importante para lograr su continuidad o suspensión.

Los procesos formativos entre docentes identificados en esta investigación y que tuvieron lugar en los colectivos del estudio como espacios organizados, sugirieron la existencia de comunidades de práctica. Eran estos espacios, campos propicios para el trabajo colaborativo acerca de las dificultades pedagógicas que los maestros enfrentaban en su trabajo diario. Esta posibilidad estuvo asociada con la presencia, en algunos casos, de una mediación docente local reconocida como legítima por los profesores y donde alguno de ellos podía también asumir la coordinación de los trabajos del colectivo.

Finalmente, el estudio muestra que, en ocasiones, en el desarrollo de algunos colectivos docentes, está presente el interés de los profesores por contar con un espacio de trabajo conjunto centrado en sus problemas de enseñanza donde es identificable una preocupación por mejorar el trabajo que llevan a cabo con sus alumnos. Este interés lleva en algunos casos a los maestros a promover y sostener el trabajo colectivo, aún ante la oposición de sus autoridades o de otros integrantes de las comunidades escolares.

Promover el trabajo colaborativo entre docentes ha sido planteado como una opción de formación continua para maestros en servicio por la Secretaría de Educación Pública mexicana y recomendada por organismos internacionales y nacionales en diferentes latitudes.

En ese sentido, el presente estudio pretende contribuir al conocimiento de los procesos que en las condiciones cotidianas de las escuelas permiten o constriñen esa posibilidad.

Abstract

| Índice | Pág. |
|---|-------------|
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| 1. Revisión del campo de estudio | 19 |
| 2. Perspectiva teórica. Punto de partida | 26 |
| 3. Postura metodológica y estrategias de investigación | 34 |
| 3.1. El trabajo de campo. Miradas a los colectivos docentes | 36 |
| 3.2. El análisis de los referentes empíricos: Procedimientos | 39 |
| 4. El lugar del estudio: las escuelas y los maestros | 40 |
| 4.1. Contextos de los colectivos del estudio. | 41 |
| 4.2. Los profesores del estudio y otros actores del estudio | 46 |
| CAPITULO I. LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES EN MÉXICO: ANTECEDENTES Y PROPUESTAS ACTUALES | 52 |
| 1. Antecedentes inmediatos | 52 |
| 2. El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) | 56 |
| 2.1. Los programas de estudio del Pronap | 58 |
| 2.2. Los Centros de Maestros | 61 |
| 2.3. El “Nuevo Modelo” de formación permanente de profesores. | 64 |
| 3. El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio | 71 |
| CAPITULO II. REDES SOCIALES, NEGOCIACIONES Y PROCESOS DE MICROPOLÍTICA EN LOS COLECTIVOS DEL ESTUDIO | 77 |
| 1. Configuraciones de una red social: Los colectivos de profesores y su vinculación con organismos educativos y sociales locales. | 82 |
| 1.1. Sujetos y organizaciones participantes en la red social. | 83 |
| A) Las instancias de educación pública involucradas en la red social | 85 |

| | |
|--|-----|
| B) Figuras educativas de la educación básica local presentes en la red social | 91 |
| C) Los organismos civiles y privados en la red social | 97 |
| 1.2. Interacciones entre sujetos y organizaciones de la red: Diferentes configuraciones. | 100 |
| 1.2.1. Acercamientos a la red social: <i>Configuración a</i> | 102 |
| 1.2.2. Otros sujetos en la red social: <i>Configuración b</i> | 105 |
| 1.2.3. La “exclusión” de participantes en la red social: <i>Configuración c</i> | 107 |
| 1.2.4. La invisibilidad y la vigencia de los integrantes de la red social: <i>Configuración d</i> | 109 |
| 2. El trabajo de los colectivos docentes: objeto de micropolítica escolar | 111 |
| 2.1. La constitución de los colectivos docentes y la política educativa | 113 |
| 2.2. Centro de Maestros y Asociación Civil: un proyecto local negociado | 117 |
| 2.2.1. Las negociaciones en torno al proyecto Centros de Maestros y Asociación Civil. | 119 |
| 2.2.2. Tensiones entre diferentes instancias locales de formación continua. | 122 |
| 2.3. La instauración de los colectivos docentes en las escuelas. Sujetos participantes, negociaciones diversas. | 125 |
| 2.3.1. Oposición y “libertad” para el trabajo de los colectivos docentes. | 127 |
| 2.3.1.1. De la oposición a la aprobación del supervisor sobre el colectivo | 128 |
| 2.3.1.2. La “libertad para hacer” por parte de los directores en los colectivos docentes. | 134 |
| 2.3.2. Los padres de familia y los colectivos de profesores | 142 |
| 2.3.2.1. Colectivo Uno: Perspectivas divergentes de padres de familia, supervisor y director restringen al colectivo | 143 |
| • Cambio de director: otras visiones, otros ambientes | 148 |
| 2.3.2.2. Colectivo Dos: Las alianzas entre docentes y padres fortalecen el trabajo del colectivo | 151 |
| Conclusiones de capítulo | 157 |
| CAPÍTULO III. LOS COLECTIVOS DOCENTES COMO COMUNIDADES DE PRÁCTICA: ESPACIOS PARA APRENDER ENTRE PARES | 160 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 1. | La formación permanente en la escuela: la constitución de colectivos docentes. | 162 |
| 1.1. | Algunos momentos en la historia de la constitución de los colectivos | 164 |
| 1.1.1. | El colectivo inicial: Los profesores organizados con la Asociación Civil | 165 |
| 1.1.2. | La vinculación de la Asociación Civil con el Centro de Maestros. La construcción de una experiencia | 168 |
| 1.2. | Los colectivos docentes en funcionamiento | 173 |
| 1.2.1. | El proyecto formativo en las escuelas. Características | 174 |
| 1.2.2. | El Colectivo docente, los padres de familia y el Programa Escuelas de Calidad | 180 |
| 1.2.3. | Consejo Técnico Consultivo y Colectivo docente: Espacios para aprender | 186 |
| 1.2.3.1. | Consejo Técnico Consultivo versus Colectivo Docente | 187 |
| 1.2.3.2. | Consejo Técnico Consultivo espacio negociado para aprender | 190 |
| 2. | El colectivo docente: una comunidad de práctica | 192 |
| 2.1. | El sentido del trabajo en la comunidad de práctica | 193 |
| 2.1.1. | Los apoyos mutuos entre los profesores y la recuperación de las experiencias | 194 |
| 2.1.2. | El acercamiento de materiales didácticos y los proyectos en la comunidad de práctica | 204 |
| 2.1.3. | Los niños como referente central en la comunidad de práctica | 209 |
| 2.1.4. | Carrera Magisterial en la frontera de los intereses de la comunidad de práctica | 212 |
| 2.2. | Mediación social y autonomía pedagógica en la comunidad de práctica | 216 |
| 2.2.1. | El Asesor Técnico Pedagógico como mediador en la comunidad de práctica | 218 |
| 2.2.1.1. | La participación del Coordinador en las sesiones del colectivo | 223 |
| 2.2.1.2. | El uso de estrategias y recursos para socializar en el colectivo | 227 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.2. La búsqueda de la “autonomía” pedagógica en los colectivos docentes | 230 |
| 2.2.2.1. Colectivo con “vuelo propio” | 231 |
| 2.2.2.2. Colectivo con dependencia reconocida | 233 |
| 2.3. Condiciones materiales en el funcionamiento de la comunidad de práctica | 235 |
| 2.3.1. Espacios de reunión, tiempos y acuerdos para la agenda de reuniones de los colectivos | 236 |
| 2.3.2. Clima institucional | 238 |
| 2.3.3. Movilidad del personal docente | 243 |
| Conclusiones de capítulo | 246 |
| CONCLUSIONES GENERALES | 250 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 260 |
| ANEXOS | 271 |

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio muestra el análisis de los procesos que tenían lugar en los espacios de reunión de los profesores de las escuelas del estudio; es decir, en los colegiados de profesores a los que denominamos colectivos docentes¹. En estos escenarios los maestros realizaban diversas actividades relacionadas con sus preocupaciones docentes en términos de Mercado (2002), asociadas generalmente con sus tareas cotidianas; pero también eran estos escenarios contextos formativos permanentes donde se suscitaban procesos que constituyen la línea de análisis de esta indagación.

La posibilidad de abundar en los contextos escolares y recuperar las experiencias sobre la formación docente en México, implicó acercamientos y análisis desde una perspectiva etnográfica que aquí presentamos. La etnografía como posibilidad de conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros (Rockwell (1986^a, 1987, 2011), nos confiere posibilidades importantes para indagar en la práctica docente y la cotidianidad escolar.

La práctica pedagógica como el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes y algunos investigadores (Fullan, 1991; Hargreaves, 1991; Escudero, 1991; Imbernón, 1994; Torres, 1998) es motivo de reflexión constante entre los profesores que participan en estos espacios colaborativos o colegiados. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del “profesional reflexivo” señala Schön, (1992). Así, la reflexión sobre los propios modos de aprender y enseñar, se constituye en elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar” en término de Torres (2008).

Concibo la formación docente como un “continuum de la práctica” en términos Schön (1992), en la que los sujetos desarrollan conocimientos necesarios para el ejercicio profesional. Así la formación de los maestros no sólo tiene lugar en la formación inicial, sino que se concibe desde antes y continúa durante el ejercicio de la práctica profesional de los profesores (Vaillant, 2008; Mercado, 2009).

¹ Los maestros del estudio podían llamar a estos espacios formativos: “reunión de Consejo”, “reuniones de profes” y en menor proporción “colectivo docente”.

Avalos (2000, 2004) señala que la formación como proceso continuo, es una idea que en el contexto chileno se visualiza desde el siglo XX, y que cobró mayor auge a partir de los noventa cuando se empiezan a formular políticas integrales de formación docente que comprenden ambas etapas, la de formación inicial y la que tiene lugar durante el ejercicio profesional (2000: 18-19).

Una noción de la formación docente, entendida esta como proceso que ocurre a través de toda la vida, la recupera Avalos de Christopher Day donde se abordan algunas características que este proceso tiene:

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente (En Avalos 2007: 78).

Otra experiencia vivida en el contexto de América latina, específicamente en Brasil, pone de manifiesto, señala Trento (2006), una concepción errática sobre la formación docente, desde la perspectiva de las autoridades educativas en ese país. La autora señala que concebir la formación permanente como proceso remedial, homogéneo y aislado del trabajo docente, bajo el argumento de que los profesores son "incompetentes" para su función educadora, desacredita al maestro y su formación inicial y relega la concepción de la formación en la práctica. En sentido contrario, Trento destaca que el foco de atención de las políticas educativas debe ser la escuela y no sólo el profesor. La baja calidad de la educación escolar, describe, no es un problema técnico ni lo es tampoco encontrar nuevas teorías o técnicas de enseñanza y transmitir las a los profesores. La formación de los profesores, enfatiza, tiene que ser insertada en un proyecto de escuela, que considere procesos colectivos de reflexión y de intervención en la práctica.

En el caso de México, posterior a la reforma de los noventa, se empezó a discutir en documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) esta concepción, donde se afirmaba que "la formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un

maestro son resultado, no sólo de la formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión...” (SEP, 2003:12).

También en los planes de estudio para la formación inicial en nuestro país, se reconoce a ésta como un momento de la formación docente. Se dice en uno de esos planes, que no todas las necesidades formativas se pueden cubrir, “de manera específica y con certeza, mediante la formación inicial, pero constituyen retos estimulantes para continuar la preparación docente, es decir, para asumir la formación permanente durante el servicio” (SEP, 2004: 54).

Si bien es cierto, mis primeros acercamientos formales e intencionados a los espacios formativos, recuperaron las voces docentes y dejaron entrever complejas condiciones materiales y preocupaciones docentes ligadas con intereses diversos de los actores, el presente estudio representa la continuidad de aquel primer esfuerzo investigativo y, documenta las vivencias apreciadas en los contextos de las escuelas, con énfasis en los colegiados de los profesores que autogestionaban su formación docente.

Los colegiados como modelos formativos de reciente impulso en nuestro país, responden de manera más evidente a políticas públicas educativas y en menor proporción a las demandas de las propias instituciones educativas. Esta propuesta parece transitar de manera pausada de esquemas tradicionales a formas institucionalizadas, que intentan colocar a la escuela y al colectivo de maestros, como espacios para la gestión de la formación permanente, aun cuando se erigen como esfuerzos aislados e inconsistentes.

Hargreaves señala que en un mundo de aceleradas reformas educacionales, el trabajo cooperativo entre maestros, “los ayuda a aunar esfuerzos, a descifrar en conjunto el sentido de las intensas y, en ocasiones caprichosas demandas impuestas sobre su práctica y a elaborar respuestas colectivas a ellas” (Hargreaves, 1996: 14). Empero, el autor también destaca que el trabajo colegiado cuando es impuesto por terceros, muchos maestros suelen aferrarse tenazmente a su autonomía en el aula, desdeñando esta opción o manteniéndose al margen.

En el campo del conocimiento y de las políticas sobre formación docente continua, desde los años noventa, se planteó desde la Secretaría de Educación Pública, la importancia de promover el desarrollo de colectivos docentes en la escuela

como espacios de formación entre pares.² En esos planteamientos se reconocen las ventajas de esa modalidad formativa considerando a los profesores de una escuela como grupo idóneo para promover el mejoramiento de las acciones educativas en las que participan, así como su actualización permanente.

En México, desde el ciclo escolar 2003-2004, la Secretaría de Educación Pública³ promovió estos colectivos bajo la premisa de que la formación continua, no sólo era posible mediante los cursos, sino “en el desarrollo cotidiano de la tarea de enseñar, con la reflexión compartida entre colegas y con los actores educativos sobre el aprendizaje” (SEP, 2006: 6). Tales planteamientos, no se acompañaron inicialmente de ninguna normatividad o programa nacional para desarrollar los colectivos y aún actualmente, según las autoridades educativas federales, hay pocas evidencias de su funcionamiento a pesar de haberse propuesto en el 2006, algunas directrices expresadas a manera de proyecto, para su impulso en las entidades federativas. De manera aislada, existen experiencias regionales, como las que aquí mostramos, que dan cuenta del impulso a una cultura, todavía en ciernes, sobre el desarrollo profesional docente en los centros escolares.

El presente estudio pretende aportar conocimiento acerca de los procesos cotidianos que posibilitan el desarrollo de colectivos docentes en las escuelas. También presenta elementos de análisis para las políticas de gestión escolar que promuevan su impulso o, de ser el caso, mejoren su funcionamiento.

La definición de las interrogantes claves para la búsqueda de la información útil para la investigación, se advertía como una necesidad. En términos generales los cuestionamientos fueron: ¿Cómo transcurren los procesos de constitución de las comunidades de práctica en los contextos escolares? ¿Qué ofrece a los profesores la modalidad de agrupación en colectivos para aprender? ¿Cómo apoya a la práctica cotidiana lo que se vive en el colectivo docente? ¿Qué prácticas se advierten al interior de los colectivos docentes como resultado de su constitución como comunidad colaborativa? ¿Qué relaciones se identifican entre los colectivos docentes y las instancias externas

² El modelo de formación docente en la escuela, planteado por la OCDE en 1977, es retomado en los años ochenta por países como España, Inglaterra, Dinamarca y Francia (Imbernón, 1997). En Latinoamérica existen también experiencias y valoraciones positivas al respecto (Torres, 1996; Ávalos, 2000).

³ La SEP y sus funcionarios, representan en México a la autoridad educativa de la federación. En las entidades del país, existen las Secretarías de Educación estatales y sus organismos.

Al inicio de nuestra investigación conocimos que en algunas escuelas de la región donde realizamos este estudio, los profesores se organizaban para trabajar colectivamente sobre cuestiones relacionadas con su quehacer docente; para ello se coordinaban con otros actores del sistema educativo local. Estas acciones no solamente estaban asociadas con la propuesta de la SEP⁴, sino que también se hacían por iniciativa de los profesores y de organismos privados interesados en la formación docente, con el conocimiento de las autoridades educativas locales.

Los colectivos docentes estudiados no trabajaban ni se organizaban por decreto, se requerían para su funcionamiento de la iniciativa, intereses y motivaciones de los profesores y otros actores, así como de ciertas condiciones materiales que propiciaban el mejor desempeño de los trabajos que ahí se emprendían. Al instaurarse los colectivos en las escuelas transitaban por procesos heterogéneos de funcionamiento, que se vinculaban con la visión de los diversos actores que en los centros educativos interactuaban, a saber: los directores, los maestros, los supervisores, los padres de familia y algunas instancias externas que guardaban relación con las instituciones educativas donde se ubicaban los colectivos docentes. Entre estas instancias externas destacaba una asociación civil local y otros organismos privados (Fundación Ford y Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C) que apoyaban los procesos de los colectivos docentes, impulsando junto con los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP)⁵ acciones pedagógicas relacionadas con un proyecto piloto de lectura y escritura⁶ para las zonas escolares del Sector educativo de la región.

El documento está organizado en tres apartados: El primero describe los antecedentes del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de

⁴ La propuesta de la SEP dada a conocer a las entidades desde el ciclo 2004-2005, se replantea en los documentos oficiales emitidos en 2008 y en éstos se establece que la formación docente deberá ser impulsada mediante “procesos que se desarrollen desde y para el desarrollo de la escuela y el salón de clases, por los maestros y, sobre todo, por los colectivos docentes de cada plantel” (SEP, 2008:25)

⁵ La figura del ATP, se asocia con innumerables proyectos educativos locales y nacionales desde la década de los 80’s. Actualmente, la mayoría de las Supervisiones Escolares y algunas Jefaturas de Sector cuentan con, al menos, un “ATP” aunque otras no lo tienen (Calvo 2002, 26).

⁶ El proyecto piloto impulsado por la AC – CdeM contemplaba a cuatro escuelas públicas de educación primaria, a las cuales se les ofrecía asesoría y materiales para promover el desarrollo de estrategias sobre lectura y escritura. El proyecto pretendía involucrar a todos los maestros como un “proceso colectivo de escuela”, buscando la conjugación de esfuerzos de grupo para trabajar en todos los grados un similar enfoque de la enseñanza del español, propuesto por la reforma de la SEP en esa época.

Educación Básica en Servicio (PRONAP), instrumento de formación 1994 – 2004 en México. En el apartado se revisan las políticas y estrategias que dieron origen a dicho Programa, así como las características de los programas específicos sobre el cual se soportó esta iniciativa formativa en el país.

Este capítulo incorpora también la descripción del “nuevo modelo” formativo, impulsado en el ciclo escolar 2004 – 2005 por la Secretaría de Educación Pública y denominado Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCySP) que rige hasta hoy, las políticas en materia de formación docente en el país.

El segundo capítulo aborda los procesos identificados en la investigación. Los procesos de micropolíticas (Ball, 1989; Blase, 2000) situados en el espacio escolar y que se desarrollaban dentro de una red social en la que los actores estaban implicados, cobra una relevancia importante, dado que mediante estas interacciones se pueden explicar y entender algunos aspectos ocurridos en torno a la formación docente, que se suscitaba en los colectivos docentes. En estos escenarios se hacían presentes negociaciones como parte de los procesos de micropolítica suscitadas entre los sujetos y las instituciones que formaban parte de las redes sociales identificadas en el estudio. En estas redes destacaba la presencia de instituciones públicas vinculadas con la SEP, instancias gubernamentales, organizaciones sociales y organismos privados, los cuales posibilitaban que los colectivos de profesores tuvieran otras alternativas de apoyo para las acciones pedagógicas que en estos se impulsaban.

Analizo estos colectivos como comunidades de práctica en términos de (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 2003), donde se viven procesos cotidianos de trabajo importantes que describo en el capítulo Tres de este documento. Destacan también entre los profesores de los colectivos las condiciones materiales (Rockwell y Mercado, 1999) que limitaban o posibilitaban el desarrollo de las acciones formativas en la escuela. Entre esas condiciones se describen por ejemplo, el contexto de las sesiones de trabajo, la movilidad del personal directivo y docente, así como el clima institucional.

También se describe en este apartado a los colectivos de profesores como grupos constituidos donde confluían intereses compromisos mutuos, problemas y preocupaciones docentes (Mercado, 2002) asociadas con las tareas cotidianas que sus integrantes tenían.

1. Revisión del campo de estudio

La formación permanente como objeto de estudio es un tema de reciente incorporación al campo de la investigación. La mayoría de los estudios parecen emprenderse y publicarse, con cierto énfasis a partir de los '80, cuando en Europa se iniciaron reformas importantes en el campo de la formación permanente, que promovieron el impulso a una serie de programas y proyectos específicos para los maestros, entre estos destacan los Centros de Profesores en España, que retoman la experiencia de los *Teachers' Centres* que en Inglaterra surgen a finales de 1950, con el incremento de los años de escolaridad obligatoria y la tradición de autonomía del profesorado para desarrollar los currículos docentes; lo que indujo a las autoridades educativas a proporcionar lugares de encuentro para que el grupo de profesores discutieran y desarrollaran currículos locales y elaboraran materiales para la clase (García- Álvarez, 2004).

Imbernón define la formación permanente como “el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación de los enseñantes” (Imbernón s/f).⁷

En el campo en cuestión destacan los estudios realizados por Wood y Klein (1987) quienes en los '70 hicieron investigaciones para determinar las actitudes de los enseñantes sobre los programas de formación permanente. Los resultados según refiere Imbernón, indicaron una insatisfacción casi unánime en los docentes en relación con la formación que se les ofrecía, pero, al mismo tiempo, se detectaba un fuerte consenso a la hora de valorar la formación permanente como algo fundamental si se quería mejorar los programas y las prácticas escolares (ídem).

Se identifican en Europa y concretamente en España, algunas investigaciones relacionadas con la formación permanente del profesorado. Así, se destacan los trabajos de Riaza (1986); Morgenstern y Martín (1993); Pérez y Rodríguez, et al. (1994); Mesa y Casanueva, et al. (1995); Toscano y Del Pozo, et al. (1995); Escudero

⁷ Documento de trabajo “Modelos de Formación del Profesorado”. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

y González, et al (1997); Bolívar y Rodríguez, et al. (2000); Bacaicoa y Marín (2001) y Dios Montes y Villar (2003).

El trabajo realizado por Rianza (1986), presenta una investigación que comprende la formación inicial y permanente; amplía porque obtiene y analiza datos sobre el profesorado de países como Austria, Alemania, Bélgica, Canadá, Checoslovaquia, España, estados Unidos, Francia, Holanda, Hungría, Italia, Noruega, Reino de Suecia, Reino Unido, Suiza, URSS y Yugoslavia, donde se identifican algunas similitudes y diferencias respecto a la formación y los criterios para el reclutamiento de los nuevos profesores.

Tanto la investigación de Escudero y González, et al. (1997); Pérez y Rodríguez, et al (1994), así como Dios Montes y Villar (2003), hacen un estudio en los Centros de Profesores y Recursos en España, donde describen y analizan la formación del profesorado en estas instituciones, las opciones metodológicas y su contribución a la formación continuada de los profesores. Al parecer el trabajo de Escudero intenta indagar en más tópicos que los otros, sobre la formación permanente desde la perspectiva de los docentes

Por su parte, los trabajos desarrollados, por Morgenstern y Martín (1993); Toscano y Del Pozo, et al (1995), presentan estudios evaluativos. El primero hace una valoración de las aportaciones de los Centros de Profesores y Recursos a la reforma educativa, además de proporcionar una descripción del funcionamiento de la organización y de la problemática de estas instituciones. Toscano y Del Pozo, evalúan el programa de actualización científica y didáctica del profesorado e indagan sobre el modelo formativo de esta propuesta basado en la interacción entre teoría y práctica.

Otra investigación en el contexto español, fundamentalmente basada en la observación a colectivos de docentes, es la de Mesa y Casanueva, et al (1995). En ésta se describen las necesidades de formación de los docentes y las posibilidades de atención que encuentran en los planes de formación permanente de las instituciones. Destaca también una descripción de la diversidad de motivaciones, que tienen los profesores para participar de la formación continua, análogo a lo que se enfatiza en uno de los capítulos de mi investigación.

Bolívar y Rodríguez, et al (2000), documentan una investigación que emplea dos enfoques complementarios: cuantitativo y cualitativo; a través de este estudio identifican las necesidades formativas y el desarrollo profesional de los profesores que

atienden colectivos con desigualdades educativas en ámbitos geográficos especialmente deprimidos.

Bacaicoa y Marín (2001), documentan acerca de la influencia de los cursos de actualización que las distintas administraciones educativas suelen dirigir a los profesores en ejercicio y, estudian la capacidad de los mismos para lograr alguna transformación en las concepciones teóricas o interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El Programa de Formación permanente del profesorado del Ministerio de Educación y Cultura de España (1999) señala que los colectivos docentes se erigen como una alternativa de gran impulso en los centros educativos como proceso formativo continuo, planteado desde las necesidades de los docentes que integran un colectivo dentro de su propio plantel escolar. De esta manera, dicen, se propicia también la autonomía de cada escuela. Se señala que esta propuesta desencadena un claro avance en la actualización al poseer algunas ventajas: "Son un auténtico trabajo de investigación educativa; actualizan a los profesores; generan reflexión e intercambio de ideas; posibilitan el trabajo en equipo, y favorecen el análisis crítico y la toma de conciencia de la situación educativa actual" (Ministerio de Educación y Cultura, España, 1999: 31).

En otros contextos como Inglaterra y EE.UU., las investigaciones de Hammersley, 1976; Hargreaves, 1978; Woods, 1980; Ball, 1984, indagan sobre el quehacer cotidiano de los sujetos en contextos escolares, y sobre los sentidos, contenidos y significados que están inmersos en las relaciones que se establecen en esta cotidianidad. Las investigaciones de estos autores enfatizan el papel protagónico de los sujetos para definir las situaciones en que se hallan involucrados.

Otros estudios que abordan el tema de la formación permanente, con referencia a la formación en los centros educativos, se identifican en Bollen y Hopkins (1987), quienes realizan una recopilación de experiencias en diversos países (Imbernón, 1999: 194). Por su parte, Marcelo (1999) en España, desarrolla investigaciones y propuestas sobre el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y destaca la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de las dificultades.

Sobre el tema de la formación centrada en la escuela algunos especialistas han abundado en esta perspectiva, concibiendo esta iniciativa formativa con diversos

nombres. En España por ejemplo, se habla de “asesoramiento en centros” (Imbernón, 2007); “formación centrada en la escuela” (Escudero y Bolívar, 1994; Bolívar, 2000a); formación “desde dentro (Cochran – Smith, 2003), modelos de “apoyo profesional” (Marcelo, 1999); en países latinoamericanos se advierte como “desarrollo profesional autónomo” (Ávalos, 2007).

Ávalos (2002, 2007, 2007b) ha realizado en el contexto chileno una serie de indagaciones sobre la formación continua de los maestros y recientemente publicó un análisis sobre el desarrollo profesional continuo de los docentes en la región latinoamericana, que da cuenta de estudios e investigaciones sobre lo que caracteriza a las buenas experiencias de desarrollo profesional docente continuo (Ávalos, 2007b).

Por su parte Vezub (2010) publicó un estudio titulado “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias” que da cuenta mediante una descripción abundante y un análisis preciso de experiencias de algunos países como Chile, Nicaragua, Mozambique, Portugal y la provincia de Ontario en Canadá en torno a la formación docente. El documento refiere algunas consideraciones necesarias para la implementación de modalidades formativas centradas en las escuelas, así como sus aportes, limitaciones y desafíos que deben enfrentar las políticas en el campo de la formación continua.

En otros países de América Latina, existen investigaciones que indagan en el campo de la actualización docente o la formación permanente del profesorado. En este rubro destacan según Messina (1999) y la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), los aportes de Isaza, 2000; Achilli, 1993; Angulo, 1993; López, 1994; Merino, 2000 y Vera, 2000.

El estudio de Isaza (2000) en Colombia, analiza el impacto de los programas de formación permanente de docentes en educación básica. La autora describe que el impacto específico de los programas de formación permanente entre 1996 y 1998, se apreció en el campo de desarrollo metodológico ya que este ayudó, describe, a que los participantes mejoraran los fundamentos y las estrategias de trabajo en sus áreas de desempeño en la institución donde laboraban.

Por su parte Achilli (1993) en Argentina, documenta el trabajo realizado en talleres de educadores, en torno a la resignificación de la práctica docente. La investigación da cuenta del trabajo docente realizado en escuelas insertas en contextos pluriculturales de pobreza urbana; también describe las características de los

procesos de enseñanza y aprendizaje en esos contextos socioculturales. La autora concluye que el perfeccionamiento de los maestros (en México, formación permanente), debe permitirles apropiarse de las herramientas para una práctica profesional acorde con el medio sociocultural; asimismo sugiere un tiempo de intercambio entre los maestros de las escuelas.

Merino (2000), describe en su investigación realizada en Córdoba, Argentina, algunas variables que influyen en la tarea docente y en el desarrollo profesional. Hace referencia a una propuesta de Formación docente continua en el área de Ciencias Naturales y destaca la formación de profesionales reflexivos de su propia práctica y el valor de las experiencias de intercambio entre pares.

En una investigación de carácter documental Angulo (1993) en Venezuela, expone la necesidad de capacitar a los profesores a través de la actualización docente, para que intervengan en la consolidación y revisión continua de la descentralización educativa.

Con relación a los estudios sobre el campo de la formación continua de los maestros a nivel nacional, y otros que guardan relación con el análisis de los procesos formativos que se dan en la vida cotidiana de los profesores, resultan útiles las búsquedas anteriores realizadas con motivo de otra investigación. Aquí destacan los aportes de Sandoval, 1995; Rosas, 1996, 2003.; García, 2003 y Espinosa, 1998, 2007.

Sandoval (1995) hace un estudio en la década de los '80 donde muestra "la distancia que existe entre los planes oficiales de actualización y la manera en que se materializan en prácticas en el contexto de una las opciones para la actualización docente en México: los cursos obligatorios a maestros" (p. 89). La autora da cuenta de cómo se promueve la actualización de los docentes en estos cursos, la manera concreta en que éstos se desarrollan y los elementos que intervienen en ellos, así como las diversas formas en que son asumidos por los maestros.

Rosas (2003), esboza una serie de planteamientos con relación a los programas de actualización y capacitación que se hacen llegar a los maestros en el medio rural. Refiere aquí la posibilidad de una distancia que se vislumbra entre estos apoyos que se ofrecen desde las instancias oficiales y el mejoramiento de las prácticas educativas. Algunas de las conclusiones centrales de la autora en este documento se vinculan con la forma en que se ofrecen los cursos a los maestros desde fuera de las escuelas. En este sentido, afirma que este tipo de acciones "siguen beneficiando

preferentemente a quienes tienen mayores facilidades de acceso a los cursos, refuerzan la idea del trabajo individual y no resuelven el problema de atender a las necesidades específicas de los docentes según el ámbito en el que trabajan” (p.160).

Tlaseca (1995), Espinosa (1998) y Jordá (1999 y 2001) exploran algunas de las formas, problemas y efectos que tuvieron en los procesos de formación, programas dirigidos a maestros en servicio que explícitamente planteaban el análisis de la propia práctica como eje central de la formación (Espinosa, 2004).

Sobre el papel de la experiencia docente en los contextos actualizadores, se encuentra la investigación de García (2003), quien sostiene que la experiencia docente tiene un carácter central en el desarrollo de los cursos de capacitación y, que las descripciones que hacen los maestros de sus experiencias funcionan como un eje articulador de las actividades con los contenidos de los cursos, al mismo tiempo que constituyen un referente desde el cual los maestros se relacionan con las propuestas promovidas en la capacitación.

Por otro lado, existen trabajos que enfatizan el estudio de la cotidianidad y de los saberes docentes, Aquí destacan las investigaciones de Rockwell y Mercado (1999), quienes se adentran hacia el estudio del trabajo del maestro en su contexto específico y subrayan una propuesta que concibe que el quehacer docente real y cotidiano contiene prácticas y saberes construidos históricamente, de los cuales los maestros se apropian en el curso del trabajo en las escuelas. Exponen también “la importancia de la recuperación de esos saberes, como un nivel de conocimiento integrado a la práctica docente y la necesidad de incorporarlos al quehacer de quienes se abocan a la formación de maestros” (1999: 5-6); aspecto que desde 1994, Mercado ya exponía en un reporte de investigación y en su investigación reciente (2002), describe la formación docente como un proceso que tiene lugar fundamentalmente en el desarrollo cotidiano del ejercicio profesional de la docencia, destacando la construcción de los saberes docentes de los maestros a partir de las experiencias cotidianas del trabajo de enseñanza (Espinosa, 2005).

Algunos estudiosos del tema han publicado en México aportes referidos al tema de los colectivos docentes como espacios para la formación docentes, así el trabajo de Calderón (2001) refiere a un estudio sobre la sistematización del programa denominado Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), específicamente sobre el proceso de conformación de los colectivos de profesores de

esta naturaleza. El autor destaca que en este proceso los profesores deciden voluntariamente participar en ellos por el interés de “hacer cosas diferentes” o “hallar un nuevo modo de ser maestros”, refiere también, que los maestros asumen el desafío pedagógico de experimentar la construcción y puesta en marcha de un proyecto de transformación de su propia práctica docente.

Otros aportes nacionales sobre el tema son trabajos como el de Rayas y Calderón (2009), quienes presentan un reporte parcial de una investigación emprendida en el estado de Coahuila. Discuten sobre la formación permanente significada como formación entre iguales y la transformación del espacio social en la formación que se produce en los colectivos de profesores. También se encuentra una investigación en curso de Rivero (2009) que describe el caso de dos centros escolares de educación primaria en el estado de Yucatán, que trabajan bajo la modalidad de colegiado para recibir servicios de capacitación y actualización, específicamente sobre el proceso de la Reforma 2009. La autora destaca que esta estrategia es apreciada por los maestros como alternativa que favorece estos procesos formativos de manera “más efectiva y eficaz” considerado así una participación dinámica.

Si bien es cierto el tema de la formación docente en el contexto internacional ha sido apenas objeto de estudio en las últimas décadas, se han generado ya análisis e investigaciones que abonan a la interpretación del campo de la profesionalización docente en los centros educativos. Imbernón señala que los estudios sobre la formación permanente se mueven, al menos en Europa, de una fase descriptiva a una más experimental y el interés sobre el tema parece ir en aumento. Así, muchos de los estudios impulsados parecen adscribirse al método de investigación – acción como alternativa para estudiar las prácticas y promover cambios en las escuelas.

En América Latina el tema de formación en centros es relativamente nuevo. Hay evidencias de trabajo investigativo en países de la región , que han impulsado propuestas formativas en los centros escolares vinculadas a proyectos de promoción, en tanto otros empiezan a ser tema de discusión en las escuelas, tales como las redes pedagógicas o la formación en centros sin esquemas remunerativos, ni cambios en la normatividad laboral, el caso de México. La revisión aquí presentada nos acerca a revisar el estado que guardan los estudios actuales sobre el tema de este estudio, así como precisar lo que falta por estudiar.

2. **Perspectiva Teórica.** Punto de partida

Algunas nociones teóricas que son punto de partida, para analizar las prácticas formativas que tenían lugar en los espacios colectivos, denominadas también prácticas de formación permanente, son los planteamientos teóricos de Ágnes Heller (1998), con relación a la naturaleza y las características de la vida cotidiana, así como la concepción del sujeto que se apropia de manera heterogénea de los saberes sociales que están contenidos en su vida diaria.

En ese sentido, se concibe que las prácticas formativas son desarrolladas por sujetos que las viven en la cotidianidad y éstas llegan a constituirse en procesos que forman parte de su realidad, de sus “pequeños mundos” (Heller, 1998), con significados para los sujetos y desde los sujetos mismos. Pero además, interesa destacar que los profesores, como profesionales, viven en la práctica docente diversos mundos, dentro de un mundo general que es la sociedad (el “gran mundo”). De esta manera, estos ambientes inmediatos, son los que identifican al maestro como sujeto que accede a diversos contextos vinculados con su desempeño en el aula y la escuela, la relación con sus colegas, su papel como agremiado sindical, el vínculo con los padres de familia y la comunidad, su desempeño en la política y administración, su papel en las redes sociales y las micropolíticas de la escuela (Ball, 1989) y uno más que poco se ha explorado, la formación permanente de los docentes.

El concepto de la vida cotidiana es para este estudio un eje rector que se fundamenta en los desarrollos teóricos de Heller y se refiere “a un momento del movimiento social” (1998:21). Así, el recorte de lo cotidiano, para el cual el sujeto particular es referente significativo, define un primer nivel analítico posible de las actividades observables en cualquier contexto social. La vida cotidiana de las escuelas, abarcativa de procesos diversos, entraña un desafío para el estudio y el análisis de lo que ahí sucede y se construye.

Concibo a la escuela desde una perspectiva sociocultural, como espacio en “permanente construcción social”, donde interactúan diversos procesos sociales, según lo señalan Ezpeleta y Rockwell (1983). Así, la escuela no es sólo un espacio físico, sino un espacio histórico constituido por las relaciones entre los diversos actores que ahí confluyen. Es en este espacio donde la formación también tienen lugar, mediante la relación entre pares o a través de la interacción y el establecimiento de redes sociales.

Esta concepción de escuela incluye la noción de condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo y las actividades de los involucrados en la vida escolar. Las condiciones materiales se conciben siguiendo a Rockwell y Mercado, “no sólo como aquellas que hacen referencia a lo físico como las condiciones del edificio escolar o los recursos didácticos, sino que son abarcativas de cuestiones como las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso” (1999: 123).

Así, se plantean las condiciones materiales como restricciones o condicionantes de las prácticas docentes o bien, posibilitadoras de las mismas. En este sentido, la formación docente es un proceso que también enfrenta una serie de condiciones materiales que constriñen las posibilidades de encuentro entre los profesores o bien condicionan estos espacios.

Si bien es cierto, estos procesos formativos son contextos distintos de aquellos del aula escolar, las referencias que los maestros hacían respecto a lo que aprendían en los espacios actualizadores, solían relacionarse con el aula, con los niños como referente central, como ha sido documentado en otros estudios (Luna, 1994; Mercado, 1999a, 2002; Encinas, 2005). Este referente se expresaba generalmente en el discurso docente, cuando describían los sentidos por los cuáles participaban en una o varias propuestas formativas, algunas gestionadas por ellos mismos y otras llevadas al centro escolar mediante relaciones que establecían con otros actores externos a la escuela.

Las actividades observadas en la escuela o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como «cotidianas» sólo con referencia a los sujetos particulares que las emprenden y las articulan. Por ello, nos referimos al maestro como “un sujeto histórico que se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa, así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo”(Heller, 1998: 21).

En esta perspectiva, Mercado, inspirada en Heller (1998), sugiere que los maestros acuñan saberes de los cuales se han apropiado en interacción con diversos elementos sociales del contexto en el que desarrollan sus prácticas docentes. Cada situación particular con la que se topa el maestro, puede provocar una nueva ordenación de sus conocimientos, y un modo distinto de utilizarlos, que no se da solamente en el aula, sino que incluye “otras voces” en términos de Mercado (1991).

Por otro lado, Mercado, retoma a Bajhtin (1989), para plantear que en la heterogeneidad de la vida cotidiana los saberes docentes tienen concreción, en un proceso dialógico que implica que los maestros se confronten con los saberes del oficio que les anteceden; rechacen algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos saberes, al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos específicos en que lo realizan (Mercado, 1991; Rockwell y Mercado, 1999)

Esta noción de saberes docentes, referida por la autora, es útil para explicar y desarrollar un análisis amplio sobre la manifestación de éstos en el campo de la formación docente. Los saberes se evidencian en la interrelación entre pares donde surgen planteamientos de experiencias de prácticas docentes que llevan de otros espacios o bien retomadas de su práctica. En este sentido, la práctica docente es un constructo socio histórico, que Rockwell y Mercado, señalan como “proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas” (1999: 129).

De esta manera, concibo las participaciones que se desarrollaban en los contextos formativos, como históricas, en la acepción antes referida. Es decir, son históricas en tanto contienen huellas de prácticas provenientes de distintos momentos y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales (Mercado, 2002).

Tardif, Lessard y Lahaye señalan que es a partir de los saberes de la experiencia que los profesores juzgan su formación anterior o su formación a lo largo de la carrera. Es igualmente a partir de ellos que juzgan la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o métodos.

Los saberes de la experiencia forman un conjunto de representaciones a partir de los cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas las dimensiones (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991 en Mercado, 2002:22). Así, el concepto de saber docente cobra en este estudio un sentido importante, dado que los profesores referían con singular frecuencia sus experiencias y percepciones acerca de las estrategias que analizaban y discutían en el colectivo docente, pero también señalaban, modificaciones que consideraban más *ad hoc* para el contexto y las demandas que este imponía.

El maestro, señala Tardiff, es “un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que el mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer

provenientes de su propia actividad y a partir de las cuales la estructura y la orienta” (2004: 169). En esta perspectiva, refiere el autor, toda la investigación sobre la enseñanza tiene, por consiguiente, el deber de registrar el punto de vista de los profesores, es decir, su subjetividad de actores en acción, así como los conocimientos y el saber hacer que movilizan en la acción cotidiana (Tardiff, 2004).

De esta manera, la concepción de saberes docentes que delinea Rockwell y Mercado (1999), como conocimiento práctico, social y culturalmente construido, es útil para explicar cómo la apropiación en el campo de la formación permanente incluye también elementos de muy diferentes ámbitos tanto profesionales como personales, que provienen del sistema educativo así como del contexto escolar y el medio social en que el profesor se desenvuelve en los momentos de su carrera docente.

Con relación a esto, Mercado también destaca que:

El saber docente se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares, se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características en cada grupo (Mercado, 1991:61).

También en los procesos formativos el saber docente, en tanto social, se define mediante un acto de negociación en el grupo o grupos en los que los maestros se insertan. En este encuentro los profesores legitiman (Tardif, 2004) y orientan la definición y utilización de sus saberes. García refiere en su investigación la identificación de saberes docentes, los cuales se comparten en los espacios de capacitación y actualización como una forma activa de participación. Ella destaca que “a partir de la experiencia docente, es que los maestros elaboran argumentos, comparten ideas, establecen conexiones con su trabajo y construyen el conocimiento colectivo a partir de los contenidos del curso” (García, 2003: 86).

De esta forma, la constitución del trabajo docente implica una apropiación de saberes y propuestas pedagógicas que se da en la cotidianidad de la práctica y de la formación permanente, en los contextos sociales y los diferentes momentos que se viven en la docencia y en la vida del maestro. Al respecto, otros estudios (Talavera, 1992; Espinosa, 2004) han identificado que la apropiación pedagógica como proceso de construcción social, se da en la interacción con los otros en la escuela, en los cursos de actualización o en los talleres, y otros espacios escolares como los Consejos Técnicos.

Otro concepto teórico básico en el presente estudio para comprender los trabajos que emprendían los profesores de los colectivos del estudio es la noción de comunidades de práctica, propuesta por Wenger, McDermott & Snyder. Para los precursores de estos conceptos, las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten intereses, problemas, o una pasión acerca de un tema. Es decir, "los integrantes de las comunidades se reúnen para interactuar y compartir información valiosa y porque entre ellos surgen nuevas ideas, información, consejos y también porque se ayudan a resolver problemas profesionales" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002: 4) a esta referencia agregaríamos que se reúnen también para otorgar consejos y ayudas a los maestros noveles, como se evidenció en los colectivos del estudio.

Las comunidades de práctica (CP) son contextos vivientes que pueden ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y también pueden provocar una experiencia personal de compromiso. Cuando estas condiciones se cumplen señala Wenger, "las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimientos" (2001: 255). Así los colectivos docentes eran espacios para aprender de los otros y con los otros, en la que los noveles y los ya no tan noveles de la comunidad, podían adquirir conocimientos como un compromiso tácito que se expresaba en las ayudas mutuas y en la colaboración activa. Desde esta visión, aprender en una comunidad de práctica exige mantener un compromiso mutuo en la consecución conjunta de una "empresa" para compartir algún aprendizaje significativo.

Una comunidad de práctica puede definirse de acuerdo con Lave y Wenger, como "una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, porque mínimamente proporciona un soporte interpretativo necesario para dar sentido a su herencia. Esto es, la participación en una práctica cultural, en la cual cualquier conocimiento existe, en un principio epistemológico del aprendizaje" (Lave y Wenger, 2003: 74).

Los contextos formativos identificados en esta investigación, que tenían concreción en los colectivos docentes como espacios organizados, sugerían la presencia de comunidades de práctica. Eran estos espacios, contextos para la generación del aprendizaje colaborativo, mediaciones sociales, la recurrencia de negociaciones de significado y prácticas específicas vinculadas con la formación docente y las tareas cotidianas.

Wenger señala que el aprendizaje como motor de las prácticas, constituye una estructura social emergente. En consecuencia, define a las comunidades de práctica como entidades que tienen un ciclo de vida. Las comunidades de práctica (CP) “cuajan, se desarrollan, evolucionan o se dispersan en función del momento, la lógica, los ritmos y la energía social de su aprendizaje” (2001:126). El autor advierte que las CP no tiene fecha de inicio y de caducidad y bajo esa perspectiva puede que una CP no llegue a “cuajar”, tarde tiempo en llegar a constituirse y pueda, inclusive, mantenerse mucho tiempo después de haberse disuelto como grupo oficial.

Una comunidad de práctica para Wenger, es diferente de una red social, en el sentido de que está situada “sobre algo”, no es solo un juego de relaciones, señala el autor. Las CP tienen identidades que se estructuran por sus miembros. La CP existen porque en ellas se produce una práctica compartida (las experiencias, historias, las herramientas, las maneras de resolver un problema común) y porque sus miembros se comprometen en el proceso de aprender en colectivo (Wenger, 1998). Una comunidad de práctica no es meramente un club de amigos o una red de conexiones entre las personas. La CP tiene una identidad definida por un dominio compartido de interés.

La práctica en la comunidad de práctica es producida por sus miembros mediante la negociación de significado. La negociación de significado, señala Wenger es un proceso abierto que puede incluir nuevos elementos. La negociación de significados es un proceso productivo, pero negociar un significado no quiere decir construirlo desde cero. El significado no es preexistente, pero tampoco es simplemente inventado. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único (Wenger, 2001: 78).

La negociación de significado puede involucrar el lenguaje pero no se reduce a él; es un logro que involucra atención sostenida y reajuste constantes y no sólo la idea de llegar a un acuerdo. La negociación de significado señala Wenger, “es un proceso que toma forma por múltiples elementos y que afecta estos elementos. Como resultado, esta negociación constantemente cambia las situaciones a las que da significado e influye en todos los participantes. En este proceso, negociar el significado supone tanto la interpretación como la acción” (ídem: 79).

Los espacios de formación conformados por los colectivos del estudio funcionaban también como CP «activas», porque participaban de un proyecto

educativo y cultural que les permitía aprender juntos, mediante la participación conjunta, las experiencias de trabajo compartidas, la indagación y la circulación de recursos o estrategias. Había en este tipo de comunidad de práctica relaciones de participación mutua “muy densas” (Wenger, 2001), que se organizaban en torno a lo que hacían ahí.

Otra perspectiva teórica importante para esta investigación, es la de la cognición situada. Para Chaiklin y Lave “el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes. No se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos” (2001:21). En la concepción de Lave “la cognición observada en la práctica cotidiana se distribuye – desplegándose, no dividiéndose – entre la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente [que incluyen a otros actores]” (1991:17).

Partiendo del enfoque socio-cultural, algunos trabajos como los de Bullough Jr. (1997), Chaiklin y Lave (1996), Lave y Wenger (1991), Schön (1992), Salomon (1993), Rogoff (1990), Putnam y Borko (1997), así como Wenger (1998), entre otros, explican los procesos de construcción y apropiación de los saberes culturales y profesionales en contextos sociales específicos. En esa perspectiva, la formación profesional que se genera en la participación, ubicada en los colectivos docentes como comunidades de práctica, constituye un aprendizaje situado.

Una noción teórica central para el estudio se refiere a la definición de escuela como constructo social e histórico, pero además como organización social, lo constituye el planteamiento que Ball (1989) y Blase (2000) hacen respecto a la micropolítica de las escuelas.

La definición de Hoyle sobre la micropolítica de la vida escolar resulta útil para el análisis de lo que acontecía en las escuelas del estudio. El autor refiere la micropolítica como “estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (1982, p. 88 en Ball 1989:35). Ball refiere también que el ámbito de la micropolítica se conecta con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: a) los intereses de los actores, b) el mantenimiento del control de la organización, y c) los conflictos alrededor de la política, en términos

generales, lo que denomina la definición de la escuela. En ese sentido, destaca Ball, que al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, las escuelas son también un campo de lucha, dividida por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros (Ball, 1989).

No obstante, es importante reconocer que no todo lo que ocurre cotidianamente en las escuelas se caracteriza por la disputa y las tensiones entre los actores que ahí intervienen, como analizaremos en este estudio. En las escuelas tienen lugar la cooperación y el consenso como manifestaciones micropolíticas mediante la conducta individual y de grupo, así como de la estructura organizativa.

Ball hace una importante disertación sobre el conflicto, que sirve de base para nuestro trabajo analítico, amén de que permite afinar la mirada para no ver el conflicto como una amenaza, sino como una posibilidad de crecimiento (Ball, 2000), al interior de los centros escolares. El autor, retoma a Hannan (1980) para referir a la negociación como producto de los conflictos entre el personal por mediación de las diferencias del poder, que existe en la estructura de la organización.

Para Ball el concepto de poder tiene una implicación más activa, más que el de autoridad. En el presente estudio, la noción de poder referida por Ball, adquiere una singular relevancia para entender el sentido de las prácticas de los diferentes actores de las comunidades escolares donde se sitúa este trabajo. El autor, lo refiere no como una posición o capacidad, sino como una alusión al desempeño, la realización y la lucha (Ball, 2000).

También la noción de poder definida por Blase es útil para abordar la micropolítica identificada en los colectivos docentes. Blase señala que “las acciones políticas son en gran medida el resultado de las diferencias que se perciben entre los individuos y los grupos, unidos a la motivación de emplear el poder para influir y/ o proteger. Aunque este tipo de acciones son motivadas conscientemente, cualquier acción, motivada consciente o inconscientemente, puede tener una «trascendencia» política en una situación dada”(2000:257). Esta referencia resulta apropiada para analizar cómo una acción política incluía el poder para “influir” en desarrollo de los colectivos de este estudio.

Por otro lado, focalizar la atención en los actores que integraban los colectivos escolares y la inserción de éstos en contextos más amplios, en “otros mundos” en términos de Wenger (2001), permitió identificar redes sociales que no habíamos

previsto en nuestras primeros supuestos o anticipaciones, al explorar el campo de estudio. Así, la elaboración teórica de los especialistas en este tema, permite analizar las relaciones entre los individuos más que a éstos en particular (Hanneman, 2000).

Al actuar en el mundo, señala Nespor (1994), estamos interactuando simultáneamente con personas y cosas en el ambiente inmediato, y con cosas alejadas espacial y temporalmente de nosotros, pero que no obstante, están presentes, hasta cierto punto, en la situación.

Y continúa el autor:

Para entender la manera en que la actividad se conecta con el aprendizaje y el conocimiento tenemos que manejar ambos hilos de la interacción. Esto exige revisar con mayor atención la manera en que la actividad distante se transporta y se manifiesta en entornos particulares, y como las actividades en esos entornos se conectan con actividades y espacios en otras partes (Nespor, 1994:4).

Las redes sociales se definen de acuerdo a Netmman & Hurrelmann (1994) como estructuras y patrones de relaciones que las personas establecen entre sí (en Mawhinney, 2007). Estas redes tienen la capacidad para impulsarse como redes de apoyo social, definidas como “un conjunto de relaciones interconectadas entre un grupo de personas que proporciona pautas duraderas de naturaleza y refuerzo del contingente para hacer frente al trabajo diario y otras tensiones (Whittaker and Garbino, 1983:5 en Mawhinney, 2007). De esta manera, la red de apoyo social se convierte en una comunidad cuyos miembros tienen un significado compartido de formas de hacer frente a las tensiones.

El capítulo II y III del estudio da cuenta de la diversidad de actores y relaciones propiciadas a propósito del trabajo colectivo que ahí se promovía.

3. Postura metodológica y estrategias de investigación

La orientación etnográfica del estudio es tributaria de las aportaciones de Geertz (1987), Erickson, (1986) y Rockwell (1986^a, 1987, 2011) a esta perspectiva. De esta manera, la metodología interpretativa, como sugiere Erickson, resulta apropiada por el interés de comprender “la estructura específica de los hechos que ocurren más que su carácter general (...) y lo que está sucediendo en un lugar en particular, más que en un número de lugares” (1986: 199).

Por ello, se adoptó la etnografía como una metodología pertinente para lograr un conocimiento a profundidad de aquello que se vive cotidianamente en los colectivos

docentes del estudio, entendida “no como técnica de recogida de datos, sino como una perspectiva teórico metodológica que centra sus preocupaciones en la comprensión de los procesos culturales que orientan y dan sentido a las acciones de los sujetos de un determinado grupo social” (Espinosa, 2007:21). Este enfoque asume una manera específica de generar conocimiento basada “en el permanente ejercicio de interpretación y elaboración teórica de los datos empíricos (...). Se trata de un acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretador” (Calvo, 1998: 528).

Bajo esta perspectiva, nuestro trabajo en el campo de la etnografía implicó una actividad de orden intelectual para hacer inteligible el orden particular, local y complejo de un fenómeno estudiado, mediante relaciones significativas de los sentidos que son irregulares, encubiertos, desconocidos y que están implícitos, superpuestos y entrelazados en las prácticas de los actores sociales a los que les son propios (Mercado, 2001; García, 2003).

Así, este estudio plantea una aproximación hacia el espacio escolar donde se promueve la formación permanente, con el propósito de documentar las prácticas que en ese contexto se suscitan, así como recuperar las experiencias mediante un diálogo con sus vivencias en dichos procesos formativos.

El estudio indaga acerca de los que se vive en los colectivos docentes y las formas en que éstos se instauran; se pretende además conocer las interacciones que ahí se dan, así como la relación que se identifica entre lo que se trabaja en un colectivo docente y la práctica cotidiana de los profesores que participan. Pero también explora los sentidos que cobran para los diversos actores que confluyen en estos espacios.

Lograr una descripción densa (Geertz, 1987), que propicie el conocimiento y la comprensión de los sucesos que viven los colectivos de profesores estudiados, implicó un trabajo constante y a profundidad con los sujetos. En ese sentido, la observación y las entrevistas conllevaron varios años de permanencia en el espacio donde se desarrollaban las reuniones de trabajo de los profesores del estudio. No obstante, en la perspectiva etnográfica asumida, se concibe que, aún cuando el estudio se realiza en un lugar específico, lo que se estudia no es el caso sino la expresión particular en ese caso de problemas y procesos sociales de orden más general (Geertz, 1987; Rockwell, 1986, 2011).

Se optó por la entrevista no estructurada por ser éste un recurso que facilita la expresión de la opiniones y hechos personales con mayor sinceridad y precisión (Woods, 1998); de esta manera, fueron útiles algunas preguntas que desencadenaron una estructura de diálogo en la que el entrevistado fue construyendo una conversación más «natural» conmigo. Las entrevistas se realizaron en espacios propuestos por diversos actores del estudio en los tiempos de los que ellos disponían. Algunos encuentros ocurrieron en el Centro de Maestros, en los espacios de trabajo, otros en el salón de clase, fuera del las horas de trabajo y, en algunos casos se construyeron entrevistas grupales con los maestros y directivos que conformaban los colectivos docentes.

La observación de las sesiones de trabajo de los profesores se realizó en el espacio que los profesores determinaban para la actividad, así como la videograbación de algunas clases. En todos los momentos se utilizó una audiongrabadora y cámara de video, previa autorización de los maestros, además de algunas notas de campo. Esto facilitó el trabajo posterior de transcripción y versiones etnográficas ampliadas, lo cual se tradujo en el material empírico para realizar en su momento el análisis completo. Las versiones ampliadas incluyeron otra información recogida en el video, audio o las referencias de memoria, sobre todo, en aspectos referidos a “contexto e interpretación situacional” (Rockwell, 1987).

En la mayoría de las entrevistas se buscó que los maestros ejemplificaran los casos a los que se referían al hablar de sus experiencias profesionales, así como del tipo de estrategias que consideraban útiles para su trabajo en el salón de clases que habían aplicado o pensaban aplicar.

Como resultado del acercamiento al trabajo de los maestros en colectivos, construimos el archivo etnográfico con elementos como: videos de actividades que los maestros promovían; cursos, folletos y materiales de capacitación usados por los profesores y los alumnos.

3.1 El trabajo de campo. Miradas a los colectivos docentes

La selección de los colectivos docentes para la realización del estudio consideró en primer término, que fueran espacios con una experiencia de trabajo que nos permitiera documentar lo que ahí acontecía, pero también que fueran contextos heterogéneos que posibilitaran la recuperación de experiencias diversas. Cada uno de los tres colectivos docentes del estudio funcionaba en diferentes escuelas situadas en dos

municipios del estado de Querétaro. Dos de los colectivos se ubicaban en escuelas pertenecientes a zonas escolares⁸ de educación primaria general y el otro lo conformaban maestros de una zona escolar de educación indígena.

Identificamos aquí al Colectivo Uno, con doce maestros, asentado en una zona urbana; Colectivo Dos, con seis maestros ubicado en zona rural y el Colectivo Tres con quince maestros, provenientes de poblaciones indígenas con escuelas multigrado⁹ localizadas en la región serrana de la entidad. Ellos se reunían en una de las escuelas de la zona, dada la dispersión geográfica de aquellas donde trabajaban.

En tanto que cada colectivo pertenecía a una zona escolar diferente, estaban bajo la autoridad de tres distintos supervisores¹⁰. Los profesores y directores de las tres escuelas aceptaron que las observaciones y entrevistas para el estudio se realizaran durante las actividades cotidianas escolares. Esta anuencia de los involucrados en la vida escolar permitió desarrollar entrevistas en profundidad y audiograbadas.

Además, se trabajó con otros integrantes de la red social local; por ejemplo, los supervisores, el jefe de sector¹¹ de las tres zonas, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP)¹² y autoridades que dirigían la formación permanente en el país. También se registraron interacciones diversas entre quienes participaban en los trabajos de los colectivos.

Así, fue posible contrastar y complementar información cruzando la proveniente de las entrevistas, con la registrada en las observaciones y con la de documentos, tanto referidos a la gestión de los colectivos, como a sus sesiones de trabajo. Estas operaciones analíticas se iniciaron con el trabajo de campo y continuaron en todo el transcurso de la investigación. El trabajo de campo se realizó durante estancias

⁸ El sistema educativo mexicano en educación básica, organiza a las escuelas en regiones o sectores geográficos para constituir una zona escolar, donde se agrupan un número determinado de escuelas regularmente del mismo nivel educativo. En la entidad donde se hizo el estudio existen.

⁹ Escuelas donde uno o varios profesores atienden grupos con niños de distintos grados; se ubican en zonas rurales o suburbanas marginales.

¹⁰ Los supervisores de primaria son profesores con funciones directivas en una zona escolar que incluye un número variable de planteles. "Verifican y controlan el funcionamiento integral de este nivel educativo" (Tapia 2004, 146).

¹¹ Los jefes de sector son autoridad de varias zonas escolares (Calvo 2002,48).

¹² La figura del ATP, se asocia con innumerables proyectos educativos locales y nacionales desde la década de los 80's. Actualmente, la mayoría de las Supervisiones Escolares y algunas Jefaturas de Sector cuentan con, al menos, un "ATP" aunque otras no lo tienen (Calvo 2002, 26).

periódicas en las escuelas y otros espacios vinculados con éstas (de tres días a una semana, u ocasionalmente unos días más) en dos ciclos escolares: 2004-2005 y 2005-2006; otros dos años fueron dedicados al análisis etnográfico.

En el caso de las escuelas de educación indígena, sólo se pudo acudir a una sesión de trabajo a finales del ciclo lectivo 2004- 2005, ya que para el siguiente ciclo escolar el trabajo de reuniones en colectivo se suspendió. Empero a través de la interacción con otros actores que influían en el trabajo que se realizaba en este colectivo, pudimos obtener información importante para el estudio, aun cuando el colectivo ya no sesionaba formalmente.

La posibilidad de dar seguimiento a los colectivos docentes durante dos ciclos lectivos, permitió identificar y analizar algunos procesos que ahí tenían lugar, los cuales describimos en ese estudio.

Las siguientes tablas muestran la duración y el tipo de trabajo de campo que se realizó en los colectivos docentes del estudio.

Colectivo Uno

| Actividades | Tiempo videos | Tiempo audio |
|--|---------------|--------------|
| Observaciones de 4 sesiones en colectivo | 180' | 120' |
| 1 observación en aula | 80' | - |
| 5 entrevistas a un Asesor Técnico Pedagógico de escuela (ATPE) | - | 100' |
| 3 entrevistas a directores de escuela | - | 80' |
| Total | 260' | 300' |

Colectivo Dos

| Actividades | Tiempo videos | Tiempo audio |
|--|---------------|--------------|
| Observaciones de 4 sesiones en colectivo | 300' | 30' |
| 2 observaciones en aula | 80' | - |
| 3 entrevistas a ATPE/ colectivo y director | - | 90' |
| Presentación de proyecto y entrevista a padres de familia y maestros | 90' | - |

| | | |
|-------|------|------|
| Total | 470' | 120' |
|-------|------|------|

Colectivo Tres

| Actividades | Tiempo videos | Tiempo audio |
|--|---------------|--------------|
| 1 observación de trabajo en colectivo | 90' | - |
| 1 entrevista con asesor técnico pedagógico | - | 30' |

Otras actividades realizadas en el trabajo de campo

| Actividades | Recursos |
|---|----------------|
| 5 entrevistas a Coordinadora de A.C / CdeM | 180' de audio |
| 1 entrevista a coordinadora de biblioteca de A.C / CdeM | 30' de audio |
| 1 entrevista a jefe de sector | 30' de audio |
| 2 observaciones en sesiones de taller para colectivos del sector educativo | Notas de campo |
| 1 entrevista a Directora General de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio. SEP | 60' de audio |

Tanto en el colectivo Uno como en el Dos se observaron cuatro sesiones de trabajo desarrolladas a lo largo de 15 meses. En total se videograbaron 9 hrs y media de trabajo de los profesores en sesiones colectivas; 4 hrs y media de actividades en el aula relacionadas con algunas de las estrategias que se promovían y se compartían en el colectivo docente; 1 hora y media de video en presentación de proyectos y entrevistas a padres de familia con relación al trabajo que los colectivos docentes desarrollaban en las escuelas. El total de tiempo en entrevistas audiograbadas a los diferentes actores que participaban en torno al trabajo de los colectivos de profesores, fue de 12 hrs y media. También se tomaron notas de campo en las observaciones realizadas en las visitas a los colectivos docentes.

3.2. El análisis de los referentes empíricos. Procedimientos

Mediante la lectura de los registros ampliados de las entrevistas, la observación de los videos de las sesiones de trabajo, las notas analíticas elaboradas durante el trabajo de

campo y la elaboración de transcripciones ampliadas¹³, fue posible construir los primeros ejes analíticos para organizar y clasificar la información empírica de la que se disponía. Estas operaciones analíticas se iniciaron con el trabajo de campo y continuaron en el transcurso de la investigación.

La construcción y reelaboración de estos ejes de análisis fue una tarea interpretativa, orientada a la reconstrucción de aquellos procesos que se apreciaban en el trabajo que los profesores emprendían en los espacios de reunión de las escuelas.

En esta tarea fue útil la conformación de archivos para cada uno de los ejes construidos. Cada uno de estos archivos integró información derivada de los registros ampliados de entrevistas y observaciones de las sesiones.

Para la fase de análisis recurrimos a una estrategia convencional y práctica desde nuestra perspectiva, identificando en cada entrevista y observación elementos comunes (agrupamientos temáticos) para construir, reforzar o dejar de lado algunas categorías preliminares. Esta información inicial, se ubicó en una tabla que posteriormente fue útil para la definición de categorías y subcategorías que se fueron desarrollando mediante textos explicativos, surgidos del análisis de las entrevistas y soportados teóricamente a través de la revisión de bibliografía del campo y de lo teórico.

La redacción del documento analítico dejó entrever nuevos planteamientos que obligaron a la revisión constante de los referentes y en su caso, la reformulación o incorporación de nuevas distinciones analíticas al interior de cada archivo.

Las categorías que organizan cada capítulo, son resultado de los sucesivos análisis realizados a lo largo de varios años. Estas categorías permitieron darle una estructura al documento en dos capítulos centrales. A su vez, esas categorías y subcategorías fueron construidas a partir de la codificación de los datos recogidos.

El diseño y exploración de los ejes analíticos para la organización de los archivos y la redacción del capítulo, estuvieron apoyados también en una lectura permanente de construcciones teóricas e investigaciones empíricas relacionadas con el tema o temas del presente estudio.

¹³ En el anexo 1 puede apreciarse una sesión de trabajo en colectivo que fue grabada en video y transcrita después, como ejemplo de los registros ampliados que se realizaron y fueron insumos para los análisis realizados, en este estudio.

4. El lugar del estudio: las escuelas y los maestros

Para el estudio resultaba importante registrar datos de la trayectoria de los profesores y profesoras que conformaban los Colectivos docentes. No obstante que al Colectivo Tres solamente acudimos en una ocasión, pudimos obtener más datos de los maestros mediante el apoyo de diversos actores que estaban involucrados en las tareas de este colectivo, por ejemplo, el ATP, la Coordinadora de la A.C. y del Centro de Maestros, entre otros.

Algunas referencias que presento aquí fueron útiles para los análisis posteriores, o bien para ampliar las entrevistas.

4.1. Contextos de los colectivos del estudio

Colectivo Uno

La primera de estas escuelas se ubica en una comunidad urbana en una colonia popular que cuenta con todos los servicios. La escuela oficialmente estaba registrada como institución que operaba en el turno matutino, sin embargo, por la tarde acudían dos grupos de alumnos que eran atendidos por profesores que tenían doble plaza. Contaba con una planta docente de doce maestros: diez mujeres y dos hombres. Durante el período de trabajo de campo, la matrícula promedio de alumnos por grupo era de 36 niños y contaba con 12 grupos.

La dirección de la escuela era coordinada por un profesor con plaza efectiva, quien a su vez se desempeñaba por la tarde como maestro de grupo en una comunidad aledaña. Debido a que el profesor solicitó su cambio de adscripción a una escuela más cercana a su domicilio, en el ciclo escolar 2005 – 2006, la dirección de la escuela fue asumida por Julia¹⁴, profesora de la misma escuela, por instrucciones de la supervisión escolar. Su situación fue en calidad de comisionada, por lo que al dejar su grupo, se contrató una maestra interina para atenderlo. Para finales del ciclo escolar 2005 – 2006, durante el mes de mayo, la maestra Julia regresó a su grupo porque se asignó un director con plaza, el profesor Octavio, quien también se incluyó en el estudio. Para el ciclo escolar 2006 – 2007 la escuela ya contaba con una nueva directora, una de las maestras de grupo en calidad de comisionada. Ello implicó contratar como interina a una nueva profesora para atender el grupo de quien había asumido la dirección del centro educativo.

¹⁴ Los nombres de los participantes de esta investigación se han cambiado como parte del compromiso de anonimato que hice con ellos.

La escuela era de organización completa¹⁵ y contaba con 10 salones de clase para 12 grupos y un Aula de medios¹⁶. También funcionaba en la escuela una cocina apoyada por el DIF, donde participaban las madres de familia de los niños que recibían desayuno.

En el ciclo 2003 – 2004 se instaló en la escuela el programa Enciclomedia¹⁷ en tres de las aulas de la escuela, dos de estos recursos se utilizaban para trabajar con los alumnos y uno de ellos se encontraba en resguardo en una de las aulas de segundo grado. El equipo se encontraba en desuso porque el otro grupo que “debería” usarla, según los maestros, acudía a clases por la tarde con la maestra que durante la mañana ya contaba con el equipo instalado en la misma aula, donde sesionaba el grupo vespertino.

La escuela ingresó al Programa de Escuelas de Calidad (PEC)¹⁸ en el ciclo escolar 2006 – 2007 con un proyecto sobre la comprensión lectora en la escuela primaria. Durante la última visita a esta escuela en el mes de marzo de 2007, los profesores trabajaban con este proyecto en los salones de clases.

La escuela contaba con espacios verdes y aulas en buen estado. Tenía una cancha de básquetbol y un teatro escolar al aire libre, así como una cancha cívica. La escuela no compartía espacio con otra institución y sólo dos de las aulas eran utilizadas por la tarde por los profesores que se desempeñaban con doble plaza. Hasta

¹⁵ Se denomina organización completa a los centros educativos de educación primaria que cuentan con toda la plantilla de docentes de los seis grados de 1° a 6to. Grado.

¹⁶ Es un espacio donde convergen las tecnologías de información y comunicación para ser utilizadas como herramientas pedagógicas. En este espacio funciona el programa de red escolar, la red Edusat y las videotecas escolares.

¹⁷ Inició en el Ciclo Escolar 2003-2004 para el 5° y 6° grados de primaria. Es un sistema, concebido y hecho en México, que integra y articula medios, recursos y herramientas relacionados con la educación primaria, a fin de enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. Es una estrategia didáctica que se fundamenta en los libros de texto gratuitos y que, a partir de su edición digital, los enlaza a la biblioteca de aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, interactivos y otros recursos. Se instalará y operará la Enciclomedia en 165 mil 615 aulas, de 5° y 6° grados, en el territorio nacional, dicho equipamiento tecnológico es el básico necesario para soportar el funcionamiento del Sistema Enciclomedia (incluye: 1 computadora personal, 1 proyector, 1 impresora, 1 fuente de poder, 1 mueble para computadora y 1 pizarrón interactivo o antirreflejante). http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Enciclomedia 1-06 -06

¹⁸ El Programa Escuelas de Calidad (PEC) forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación (PNE), como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento. <http://basica.sep.gob.mx/DGDGIE/escuelasdecalidad/pub/quees/index.html> consulta 16/06/06

mediados del ciclo escolar 2005 – 2006 la escuela contaba con un conserje interino, pero este fue removido.

La escuela estaba asentada a escasos 150 metros de una presa y a menos de 100 metros de la iglesia de la comunidad. Durante el tiempo que se realizó el trabajo de campo, se apreciaron festividades vinculadas con la tradición de la comunidad, algunas de carácter religioso y otras de carácter popular. Algunas de las fiestas anuales eran *la fiesta de la Santa cruz*, a finales de abril y los primeros días del mes de mayo o bien, *la fiesta del Pan y vino* organizada en junio por el ayuntamiento, en instalaciones cercanas a la escuela. Ambas festividades lograban trastocar la vida escolar por la suspensión de actividades escolares o la disminución de la asistencia de los alumnos.

En el caso de la *fiesta de la Santa Cruz*, la mayoría de la población concurría a este evento y varios alumnos de las escuelas de la comunidad participaban en los rituales religiosos (misas, primera comunión, danzas). Inclusive, según se observó, dos de las maestras que tenían su domicilio en esa colonia, asistieron porque tenían compromisos religiosos con algunos de los niños y sus papás (compadrazgo). Durante esta festividad hubo poca asistencia a la escuela del barrio (como también se le conoce a la colonia). En la semana de la fiesta, los lunes y miércoles la asistencia de niños en los salones de clases fue muy irregular y el día martes definitivamente se suspendió la actividad escolar, a petición de los padres de familia. El motivo, dijeron, era que deseaban que sus hijos acudieran a la ceremonia religiosa que se efectuaría durante casi todo el día y por la noche una feria con música y programa artístico. (OC1- 1/3-05-06)

También durante la *fiesta del Pan y vino* de ese año, la escuela suspendió clases para que los niños acudieran al evento, esta vez fueron las maestras quienes acompañaron a sus alumnos a un espectáculo circense, al que también asistieron otras escuelas de la comunidad por invitación de la Secretaría de turismo del ayuntamiento municipal (OC1 – 2 /3 -06-05)

En la escuela se observó, durante el período que se realizó el trabajo de campo, poco movimiento fuera de los salones y la puerta de acceso permanecía por lo general, siempre cerrada. Únicamente un maestro encargado de guardia, la encargada de intendencia o el director la abrían cuando algún padre de familia solicitaba hablar con uno de los maestros o con el director. Los padres de familia que

acudían con regularidad a la escuela, permanecían en la cocina o afuera cuando iban a dejar a sus hijos o a recogerlos a la salida de clases.

Colectivo Dos

La segunda escuela estaba asentada en una comunidad rural, pertenecía al turno vespertino y en ella laboraron durante el ciclo escolar 2004 – 2005, seis maestros: tres hombres y tres mujeres. Uno de ellos cubría interinato. Para el ciclo 2005 – 2006 en la escuela se realizaron algunos cambios de personal, llegó una nueva maestra a cubrir interinato y el anterior maestro interino se fue. Uno de los maestros de plaza base, fue cambiado de escuela por la baja matrícula que presentó la institución durante este ciclo escolar. Para determinar qué maestro debería cambiarse a otro centro escolar, se consideró la antigüedad que el personal docente tenía en esta escuela.

Durante un período breve, un mes aproximadamente, el maestro que fue cambiado de escuela, se suplió con el apoyo de la hermana del director, a quien los padres de familia acordaron pagarle un sueldo, en tanto buscaban como resolver esta situación ante las autoridades educativas de la entidad. A finales del ciclo 2005 – 2006 acudí a la escuela y el director comentó que nada pudieron hacer los padres para resolver la falta del maestro y se tuvieron que unificar dos grados en un sólo grupo. En el período que se hizo el estudio, la escuela tenía un promedio de 19 alumnos por grado.

La escuela funcionaba en el turno vespertino, compartía edificio con la escuela del turno matutino y participaba en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) desde el ciclo escolar 2002-2003. Los recursos del programa PEC les habían permitido adquirir una serie de materiales de apoyo al trabajo de los maestros como: una fotocopiadora, audio grabadoras para cada aula, mobiliario, estantería para libros en cada salón. Contaban con *Enciclomedia* instalada en dos de las aulas y una sala de cómputo, las cuales usaban según horarios que diseñaron conjuntamente y que se colocaba a la vista de todos. La escuela tenía el apoyo del DIF y funcionaba dentro del espacio escolar una cocina la cual era atendida por las madres de familia.

El edificio escolar se componía de seis salones de clases, la dirección de la escuela, un espacio que se destinaba para el proyecto Bunko¹⁹, un *Aula de medios*, una explanada y una cancha de básquetbol.

En esta escuela a diferencia de aquella donde sesionaba el Colectivo uno, se apreciaba la presencia de las madres de familia colaborando con los maestros en actividades del salón de clases, vendiendo en la tiendita en la hora del recreo o participando en la cocina. La puerta de la escuela permanecía siempre abierta y se veía entrar y salir a los alumnos, jóvenes de la comunidad que acudían a realizar servicio social, madres de familia e inclusive niños del turno matutino que jugaban en la cancha de básquetbol.

También los padres de familia, generalmente madres, participaban en actividades cívicas culturales donde se involucraba gran parte de la comunidad. En esta escuela, se celebraban eventos como la fiesta del *día del niño* con la participación de la mayoría de las madres de familia, acompañando a sus hijos y participando en la organización del evento, junto con los maestros. Otra festividad importante fue la del *día de muertos*, donde se montó un altar de muertos con la participación de los niños. Por la noche se realizó un festival que incluía obras de teatro, danzas, entre otros. La comunidad también participaba asistiendo y las madres llevando alimentos para los niños. Según el director, la escuela participaba con frecuencia en actividades que la comunidad organizaba, como festivales culturales, ferias y desfiles alusivos a fechas importantes en la historia del país.

Durante la última visita a la escuela en marzo de 2007, los profesores comentaron que debido a la baja de la matrícula escolar para el ciclo 2006 – 2007 la escuela no fue considerada dentro del PEC. Inclusive, comentaron los maestros, la institución estuvo a punto de ser cerrada, pero hubo presión de los padres de familia para que esto no ocurriera.

Colectivo Tres

El colectivo tres estaba integrado por 13 maestros que se desempeñaban en seis escuelas primarias de educación indígena de una misma zona escolar. La mayoría de las escuelas estaba ubicada en el contexto rural en la zona serrana de la entidad. El

¹⁹ Un Bunko es una pequeña biblioteca especializada en literatura recreativa, dirigida al público infantil y juvenil que carece de medios para acceder a libros variados y de calidad. Los Bunkos se crearon para ofrecer a los niños y jóvenes experiencias lectoras gratificantes y significativas. En los Bunkos los niños y jóvenes tienen sesiones semanales de animación a la lectura, logran una relación activa con los libros y desarrollan su gusto por leer. http://www.ibbymexico.org.mx/index_archivos/bunkos.htm (consulta 5 -05- 05)

colectivo lo integraban dos escuelas de organización completa, dos bidocentes y dos unitarias.

La zona escolar la conformaban escuelas de educación inicial, preescolar y educación primaria, todas bajo la coordinación de un Supervisor escolar y un Asesor Técnico Pedagógico. Cabe señalar que por las características geográficas de esta zona, la mayoría de las escuelas estaban dispersas y para efectos de reuniones de trabajo, se elegía un lugar de concentración al que acudían los maestros donde funcionaba el colectivo, generalmente se decidían por aquellas escuelas que tuvieran mayores posibilidades de acceso.

El colectivo se inició durante el ciclo escolar 2004 – 2005 con el apoyo del Centro de maestros – Asociación Civil. Durante este período se realizaron cuatro reuniones de trabajo, las cuales versaron sobre temas vinculados con la enseñanza y el aprendizaje, concretamente el abordaje de estrategias descritas en el Cuadernillo de estrategias para el trabajo en colectivo en la escuela primaria en educación indígena²⁰ editado por la SEP.

La lengua materna de los maestros era mayoritariamente el otomí, y los talleres se realizaban en ambas lenguas (otomí y español).

4.2. Los profesores y otros actores del estudio

Los profesores del Colectivo Uno

En la escuela Uno laboraron once maestros: diez mujeres y un hombre. La escuela contaba con un director de escuela sin grupo. Una de las maestras estuvo como interina en el ciclo escolar 2005- 2006. Para el ciclo escolar 2006 – 2007 la escuela contaba con dos profesoras interinas debido a que una de las profesoras de grupo había sido comisionada como directora y otra se había jubilado. En el período que se realizó el trabajo de campo, la escuela tuvo dos directores con plaza base, los cuales incluyo en el siguiente esquema que muestra en general quiénes eran los maestros de este estudio:

Escuela 1

²⁰ Desde el ciclo escolar 2001 -2002 la SEP ha publicado materiales educativos para apoyar el proceso de formación permanente de los profesores de educación indígena. Algunas ediciones son los Talleres Generales de Actualización docente y el cuadernillo de estrategias: *Del colectivo docente al salón de clases*.

| No. | Maestros | Años de servicio | Tiempo de servicio en la escuela | Grados que ha atendido | Tiene doble plaza | Estudios | Nivel en Carrera Magisterial | Cursos de actualización que ha tomado |
|-----|----------------|------------------|---|--------------------------------------|--|---|------------------------------|---|
| 1 | María (MM) | 26 | 19 años | Todos pero mas 4°, 5° y 6° | Sí | Normal Básica | "B" en ambas plazas | Integración educativa Matemáticas Primera parte, Enciclomedia |
| 2 | Gabriela (MG) | 27 | 15 años | Todos | Sí | Normal Básica | No está en CM | C. naturales Matemáticas y Español |
| 3 | Enriqueta (ME) | 25 | 21 años | Todos, pero mayoritariamente 1° y 2° | Sí | Normal Superior | "B" en ambas plazas | Artes plásticas, historia, adquisición de la lectura y comprensión lectora., computación, estrategias de los mapas en geografía |
| 4 | Hortensia (MH) | 22 | 7 años Fungía como maestra de grupo y Asesora del colectivo docente | 1°, 2°, 3°, 4° y 6° | Sí | Normal Básica | "A" y "B" | Español, matemáticas, C. naturales, integración educativa, desarrollo de la inteligencia |
| 5 | Fernanda (MF) | 19 | 4 meses Maestra interina durante el ciclo escolar 2005 - 2006 | Todos | Sí | Normal Básica | "A" y "B" | Artes plásticas, integración educativa, la lectura y escritura en el aula, el resumen |
| 6 | Pilar (MP) | 23 | 4 años | 2° y 3° | No | Normal Básica | No está en CM | Español, matemáticas, artes plásticas, Valores |
| 7 | Sara (MS) | 10 | 10 años fue comisionada como directora de la escuela a mitad del ciclo escolar 2006-2007 | 4°, 5° y 6° | No | Normal Básica | No está en CM | Matemáticas, valores, español, integración educativa, diplomado, educación extraescolar |
| 8 | Vicky (MV) | 27 | 22 años se jubiló en el ciclo escolar 2006 - 2007 | 1°, 2°, 3°, 4° | sí | Normal Básica | "A" en ambas plazas | Cursos de computación, matemáticas, artes plásticas y ciencias naturales |
| 9 | Rita (MR) | 19 | 10 años | Todos, excepto 3° | Sí | Normal Básica | "B" en ambas plazas | Curso nacional de matemáticas y todos los cursos estatales |
| 10 | Julia (MJ) | 27 | 26 años. Fue comisionada como directora de la escuela a mediados del ciclo escolar 2005 - 2006 | todos | sí | Normal Básica | "A" en ambas plazas | Solo los cursos estatales y nacionales de actualización |
| 11 | Ignacio (MI) | 27 | 26 años | todos | Una en escuela primaria y la otra en la escuela Normal | Normal Superior y maestría en pedagogía | "B" | Cursos nacionales y estatales |
| 12 | Ulises (MU) | 24 | 3 años Permaneció como director de la escuela hasta mediados del ciclo escolar 2005 - 2006 | todos | sí | Normal Básica | ¿ | |
| 13 | Octavio (MO) | 13 | Menos de un año Se incorporó como director en la escuela a finales del ciclo 2005 - 2006 y permaneció hasta principios del 2006 - 2007 | Todos | Sí | Normal licenciatura y maestría en pedagogía | "C" y "D" | Cursos nacionales y estatales de actualización |

Como se puede apreciar en el cuadro diez de los 13 profesores de esta escuela tenían doble plaza, la mayoría en el mismo nivel y sólo uno de ellos, laboraba en un

nivel distinto. Tres de los profesores contaban con estudios de licenciatura y el resto había cursado hasta la Normal Básica²¹. Además, dos de los doce profesores habían realizado estudios de posgrado en el área de pedagogía.

El promedio de años de servicio de los profesores era de 22 años; la mitad de ellos tenían más de 15 años trabajando en esta escuela, el resto tenía menos de 10 años. En lo relativo a las condiciones laborales, nueve de los trece maestros decían estar incorporados a Carrera Magisterial²² en algún de sus niveles.

Destacaba el caso del profesor Octavio, quien con trece años de servicio ya tenía la plaza de director de escuela y había avanzado hasta el nivel “D” de Carrera Magisterial. De hecho era el que menos años de servicio tenía, del total de profesores de esta escuela que trabajaban en doble turno.

La mayoría había acudido a los cursos de actualización que ofrecía la entidad o la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional, a través del Programa Nacional de Actualización Docente. Algunos de estos cursos se habían canalizado a través del Centro de Maestros donde se ofrecían materiales adicionales como libros o videos, o bien asesorías en grupos o individuales.

Otro aspecto destacable en esta escuela era que en menos de dos años lectivos tuvo tres directores, uno de ellos con plaza de director “efectivo” y dos en calidad de directores comisionados sin grupo.

Los profesores del Colectivo Dos

En esta escuela por ser una institución con baja matrícula (alrededor de 110 alumnos), se desempeñaban al principio del estudio, un total de 6 profesores, incluido el director de la escuela, quien cumplía también la función de maestro frente a grupo en la misma escuela. En total eran seis grados. En el período del estudio uno de los profesores fue

²¹ Las Escuelas Normales son instituciones que durante muchos años en México, han asumido preferentemente la formación inicial de los profesores de educación básica. Fueron creadas, según señala Arnaut, para formar maestros y autorizar el ejercicio de la docencia; formar un grupo profesional distinto, pero con el mismo rango de otros grupos de profesionistas, que superasen el empirismo de los maestros reclutados por los ayuntamientos y de los egresados de las escuelas de educación secundaria; imprimir unidad y uniformidad técnica o científica a la enseñanza primaria. (Arnaud, 1998:26) Desde 1984, la Normal denominada básica, se reestructuró y reformuló nuevos planes y programas de estudios para elevarse a grado de licenciatura, estableciendo el bachillerato como su antecedente académico.

²² La Carrera Magisterial se define como un sistema integral de promoción horizontal, el cual incluye un esquema de mejoramiento salarial que estimula la profesionalización, actualización y el arraigo, al tiempo que promueve una mayor participación del docente en su escuela y en la comunidad, acciones llevadas a cabo con el propósito de elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación (SEP-SNTE, 1994:5).

removido de la escuela a otro centro escolar y la Secretaría de Educación Estatal no envió reemplazo; esta situación originó que dos grados tuvieran que ser atendidos por un sólo profesor. Además uno de los grados durante el ciclo 2004-2005 y 2005 – 2006, fue atendido por dos profesores interinos, uno en cada ciclo respectivamente. Los interinatos se originaron porque el titular de la plaza estaba comisionado a un proyecto educativo en otra escuela de la zona escolar. Durante el ciclo escolar 2006 – 2007 el profesor retornó a la escuela. En ese ciclo escolar también hubo cambio de directivo.

El siguiente esquema muestra algunos datos de los docentes de esta escuela:

Escuela dos

| No. | Maestros | Años de servicio | Tiempo de servicio en la escuela | Grados que ha atendido | Tiene doble plaza | Estudios | Nivel en Carrera Magisterial | Cursos de actualización que ha tomado |
|-----|---------------|--|---|----------------------------|---|---|------------------------------|---|
| 1 | Trinidad (MT) | 20/ 10 años de servicio en escuelas priv. | 12 | 1° Y 2° | no | Normal Básica | No está en CM | Educación artística. |
| 2 | Arturo (MA) | 29/ 26 años como director y 10 años como ATP | 7 Permaneció como director de la escuela hasta la mitad del ciclo escolar 2006 - 2007 | Todos | Sí, una en primaria comisionado como director con grupo y otra en la supervisión escolar como ATP | Licenciatura UPN | "B" en ambas plazas | Cursos nacionales y estatales de actualización. Cursos de lectoescritura, evaluación, valores y ciencias naturales. PACAEP |
| 3 | Luis (ML) | 28 | 9 Tuvo cambio de adscripción durante el ciclo escolar 2005-2006 | Todos | sí | Normal Básica | "B" en ambas plazas | Cursos nacionales y estatales de Actualización, Cursos de promoción de la lectura. |
| 4 | Nadia (MN) | 25/ 24 años en escuelas privadas | 11 fue comisionada como directora con grupo durante un período breve en el ciclo escolar 2006 - 2007 | Todos | Sí, de reciente adquisición | Normal Básica y Licenciatura en pedagogía | No está en CM | Se desempeñó por cinco años en educación especial, Cursos nacionales y estatales de actualización, PACAEP, Curso de valores |
| 5 | Daniela (MD) | 2 años y medio | 6 meses Estuvo como interina en el ciclo escolar 2005 – 2006 | 4°, 5° y 6° | no | Normal Licenciatura | No está en CM | No ha tomado cursos |
| 6 | Beto (MB) | 21 | 10 | Todos, más con 4°, 5° y 6° | sí | Licenciatura en pedagogía. Normal Superior en CS. | "A" en ambas plazas | PACAEP, Cursos Nacionales de español y matemáticas. Cursos estatales |
| 7 | Chuy (MCH) | 2 años | 8 meses. Estuvo como interino en el ciclo escolar 2004 - 2005 y parte de 2005 - 2006 | 5° y 6° | no | Normal Licenciatura | No está en CM | No ha tomado cursos |

En la anterior información podemos ver que de los siete profesores que laboraban en esta escuela cuatro tenían doble plaza y al menos cinco habían tenido la experiencia de trabajo en doble turno. El promedio de año de servicio era de 21 años, la mitad de ellos habían sido en esta escuela. Tres de los seis profesores estaban incorporados en algún nivel de Carrera Magisterial. Las maestras eran las que no habían ingresado a este programa de promoción salarial.

En lo relativo a la preparación profesional de los docentes, cuatro tenían nivel de licenciatura y dos contaban con Normal Básica. La mayoría conocía las ofertas de Pronap y había tomado los Cursos Nacionales y Estatales. Tres de los profesores conocían el Plan Nacional de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP)²³ y según comentaba el director de la escuela, este era un programa que se aplicaba con regularidad en las actividades académicas de la escuela.

Otros actores del estudio

| No. | Nombre | Principal función |
|-----|----------------------------------|---|
| 1 | Carmen | Coordinadora de la Asociación y del Centro de Maestros |
| 2 | Zayra | Bibliotecaria del Centro de Maestros y colaboradora de la Asociación Civil |
| 3 | Yola | Asesora de la Asociación Civil |
| 4 | Samuel | Coordinador Estatal de la Instancia de Actualización |
| 5 | Jefe de Sector | Jefe de Sector de la región |
| 6 | Ignacio | Asesor Técnico Pedagógico de una Zona de educación Indígena |
| 7 | Supervisor Escolar zona indígena | Supervisor de escuelas de educación preescolar y primaria indígena de la región |

²³ El Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria PACAEP, surge en 1983 en México, a partir del análisis de los contenidos de los programas de educación primaria, con la intención de apoyarlos desde una perspectiva cultural. El PACAEP es un modelo de capacitación Anual para maestro de Educación Primaria en servicio frente a grupo, que algunas entidades continúan promoviendo pese a que desde la federación el Programa dejó de impulsarse desde el 2003. En este programa se proporcionan a los maestros los elementos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para la organización, coordinación, realización y sistematización de las actividades culturales.

La propuesta para el manejo del Plan es el método de proyectos (metodología didáctica); es la vía para estructurar las experiencias de acuerdo a las necesidades e interés de los niños y su vinculación con los contenidos programáticos articulando el área de Interés. (Histórica Social, Científica Tecnológica y Artística).

También se sustenta en la Caracterización Cultural de la Comunidad como herramienta para vincular la escuela con la comunidad (metodología de investigación); a partir de esta alternativa se contextualiza el espacio sociocultural de los alumnos permitiéndoles señalar ó definir temas ó problemas a desarrolla en la búsqueda de alternativas de solución.

http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/pdf/plan_actividades_culturales.pdf

| | | |
|---|-----------------------|---|
| 8 | Funcionaria de la SEP | Coordinadora de Formación Continua a nivel nacional |
|---|-----------------------|---|

Todos los sujetos que aparecen en la tabla anterior tenían alguna relación con el trabajo que los profesores desarrollaban en los colectivos del estudio. Unos estaban vinculados directamente, ya sea por la función que tenían en la estructura educativa y otros por las actividades que emprendían directamente con los grupos de profesores. El capítulo II describe ampliamente las relaciones que estos actores promovían con los colectivos docentes.

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES EN MÉXICO: ANTECEDENTES Y PROPUESTAS ACTUALES

1. Antecedentes inmediatos

La formación continua o permanente en México, tiene como antecedente próximo a los Institutos Federales de Capacitación del Magisterio (IFCM), creados formalmente en 1944 por la Secretaría de Educación Pública, los cuales se transformaron posteriormente en Centros de Actualización del Magisterio (CAM). Inicialmente estas instancias tuvieron como propósito fundamental atender el desarrollo de diversos programas y acciones orientadas a que los maestros en servicio completaran sus estudios profesionales mínimos – o los considerados mínimos en cada época- para desempeñar su función docente (Arnaut, 2004).

Durante varias décadas los Centros de Actualización del Magisterio desarrollaron paralelamente, en las entidades del país, una serie de acciones (cursos, talleres y seminarios) tendientes a capacitar y actualizar al magisterio, principalmente en los niveles de educación de preescolar y primaria. Muchas de las demandas de los maestros para incorporarse a estas modalidades formativas estaban vinculadas con el escalafón vertical o bien con la necesidad de buscar otras opciones fuera del contexto de la supervisión escolar o las que se ofertaban a través de las Misiones Culturales (idem).

Análogamente los maestros, solían buscar y aun actualmente, opciones formativas en las Escuelas Normales Superiores o bien en la Universidad Pedagógica Nacional, instituciones que tuvieron un papel preponderante para que los maestros normalistas cursaran estudios de nivel licenciatura. Con el surgimiento del primer escalafón paralelo, el Esquema de Educación Básica²⁴, le fue concedido a la

²⁴ El Esquema de Educación Básica (EEB), constituye otro intento por elevar la calidad de la educación. Este sistema de incentivos operó mediante el otorgamiento de un estímulo para el desarrollo de actividades de fortalecimiento escolar, como vía para mejorar el desempeño profesional de los maestros. Es decir, los docentes dedicaban una parte de su carga horaria a la realización de actividades cocurriculares (mejorar aspectos de diseño, operación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje). Surge en 1987 como una alternativa de promoción –ante la demanda sindical de tiempo completo para los maestros de educación básica con cierto perfil – que posibilitaría el desarrollo profesional de los maestros y permitiría elevar y mejorar la calidad de la educación. Particularmente se buscaba favorecer, fortalecer e incrementar la capacitación y actualización del maestro, mediante estímulos económicos (Ortiz, 2003. Carrera Magisterial: Un proyecto de desarrollo Profesional, Cuadernos de Discusión 12)

licenciatura en educación “un valor significativo sin más y para todos en cada uno de los niveles y modalidades educativas” (Arnaut, 2003:29). En esta heterogeneidad de opciones y motivaciones para actualizarse, muchos maestros transitaron del normalismo a la licenciatura y se formaron a través de una gama de opciones ofertadas por las instancias públicas o autogestionadas en institutos privados.

La reforma educativa iniciada en la mayoría de los países de América Latina en los noventas como consecuencia de una política impulsada por organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y en particular el Banco Mundial, trajo consigo cambios fundamentales en materia educativa, entre los que destacan los vinculados con “la tarea de modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad” (Gajardo, 1999:7).

En este sentido, los países de Latinoamérica se propusieron hacer de la educación un elemento fuerte para enfrentar los problemas de la globalización de la economía y de la cultura, provocada por el desarrollo tecnológico y las transformaciones productivas, económicas, ambientales, sociales y políticas (Ibarrola y Silva 1996). De esta manera, desde la perspectiva de los hacedores de políticas educativas, iniciar una profunda reforma en materia de educación, habilitaría a la población para la competitividad internacional.

En México durante el período de gobierno de Salinas de Gortari (1988 – 1994), se crea el Programa de Modernización Educativa, que remite a las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales en materia educativa y de formación de los profesores. En 1992, se firma el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobiernos de las entidades federativas. Este Acuerdo definió las bases para “un proceso acelerado de cambios en distintos planos de la educación nacional” (Educación 2001, 1995:20). Así, se determinaron algunas líneas que contribuyeran, según el acuerdo, a elevar la calidad de la educación mediante: a) la reorganización del sistema educativo; b) la reformulación de contenidos y materiales y; c) la revaloración de la función magisterial.

La revaloración social del magisterio

En lo relativo a la situación docente, sus condiciones sociales y profesionales, las políticas promovidas por las instancias internacionales destacaban algunas recomendaciones; tal es el caso de la CEPAL y la UNESCO que señalan como uno de los siete ámbitos de política que pretenden hacer de la educación y el conocimiento un instrumento de la transformación productiva con equidad, la profesionalización y protagonismo de los educadores. De acuerdo con lo que refiere Ottone (1998), esta política implicaba la reorganización de las estructuras con base en las demandas del sistema productivo y las exigencias de la competitividad, por ello sugiere la necesidad de atender en el aspecto docente, la revalorización de la función social de los maestros y avanzar hacia el desarrollo de una profesión docente prestigiosa donde el mérito cuente de manera fundamental (Ottone, 1998 en Gajardo, 1999).

Otro factor importante para impulsar el proyecto modernizador en el campo de la formación docente inicial y continua, tiene relación con los acuerdos logrados en materia educativa por los representantes de los gobiernos de la mayoría de los países del mundo, en Jomtien, Tailandia en 1990. Una de estas recomendaciones, establece en el artículo 7, de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos:

Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT/ UNESCO relativa a la situación personal docente [1966] (Fundación SNTE, 1996:26).

El Banco Mundial, en tanto fuente de financiamiento de los programas de reforma educativa en la mayoría de los países de ingresos medios y bajos, también aportó una parte en lo referido a las recomendaciones para cambiar radicalmente las políticas educacionales en materia de formación docente que permitieran asegurar profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de la educación contemporánea. Entre las medidas propuestas por el banco Mundial para lograr lo anterior se destacan: a) la renovación de la inversión en el elemento humano; b) recurrir al análisis económico para determinar prioridades educacionales; c) establecer normas y medir el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje (Banco Mundial, 1995 en Gajardo, 1999: 11).

El ANMEB establece que “el protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro”, también señala que es “el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal” (Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1992). Para muchos especialistas este reconocimiento del papel “clave” del docente en los cambios educativos es tan viejo que pareciera no ser una novedad, sin embargo reconocen que “para cambiar la educación es preciso trabajar con los docentes, no contra ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como agentes de reforma sino como aliados y como sujetos del cambio” (Torres, 2001:1), señalan, que no hay calidad educativa sin calidad docente; sin profesionales autónomos es inviable la descentralización y la autonomía de la institución escolar” (idem). En este sentido la propuesta de Modernización Educativa que intentaba atender la revaloración social de la función magisterial, parecía cobrar sentido al atender un aspecto que las anteriores reformas habían descuidado y surgía precisamente, en un momento donde la profesión docente parecía estar más empobrecida, con menos prestigio, respeto y estatus que el maestro de la mitad del siglo pasado, enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces. Así las políticas educativas mexicanas parecían abrazar una propuesta que colocaba al maestro en el centro de la reformas pero también lo hacía responsable de la calidad de la educación.

De ahí que el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa contempló la actualización docente, como un aspecto central para apoyar a los profesores en la puesta al día respecto a los avances de las ciencias de la educación para enfrentar mejor los cambios curriculares. Para tal efecto, se elaboraron materiales que favorecieran el acercamiento de los maestros en servicio a los enfoques propuestos en los Planes y programas de estudio de educación básica en vías de transformación.

Por ello, se implementaron dos propuestas, limitadas en propósitos y tiempo, denominadas Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) y Programas de Actualización de Maestros (PAM). El PEAM tuvo como propósito, según las autoridades de la SEP, transmitir, un conocimiento inicial, “suficiente y sólido” sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. Las actividades del PEAM se llevaron a cabo en todo el país durante el verano de 1992 con un despliegue

de acciones institucionales.²⁵ Por su parte el PAM se puso en marcha una vez transformados los planes y programas de estudio e iniciada la renovación de los libros de texto gratuitos durante el verano de 1993. Este programa se desarrolló también a través de capacitaciones sucesivas para amplios grupos de capacitadores y coordinadores de grupo “que debían dar a conocer los avances en el diseño de los nuevos planes y programas e informar sobre el enfoque adoptado para a la enseñanza de las diversas asignaturas, en particular para las recientemente introducidas en el currículo [Historia y geografía] (Martínez-Olivé en SEP, 2000:153).

De la ejecución de estos programas se retomaron algunos elementos, que fundamentaron y definieron los componentes de un programa de actualización que atendiera el carácter federalizado²⁶ de la educación y que reconociera, según señalaban las autoridades de la SEP, a la actualización como un proceso formativo ofrecido a los maestros en servicio, con la intención de contribuir en la transformación de actitudes y estrategias de enseñanza como medio para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

2. El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)

A partir del decreto de la Ley General de Educación²⁷ de 1993, el gobierno federal se propone regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica en servicio. Para ello en 1995 se estableció mediante firma de convenio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de Educación (SNTE) el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación

²⁵ El año escolar 1992 – 1993 fue de transición. Durante éste la SEP puso en marcha los programas emergentes con objeto de dar comienzo inmediato a la modernización educativa. Además de los seminarios de actualización llevados a cabo al inicio del ciclo escolar, los maestros participaron en algún otro taller durante el año escolar, con la facilidad de recibir asesoría técnica “constante”, y así resolver problemas educativos surgidos de la aplicación de los programas emergentes. (Calvo, 1997)

²⁶ El Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica de 1992, contempló la federalización educativa que incluye la reorganización del sistema educativo mexicano. El federalismo educativo implicó que el Ejecutivo Federal traspasara a los gobiernos estatales los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, bienes muebles e inmuebles, derechos y obligaciones, así como los recursos financieros utilizados en su operación. En esta transferencia el Ejecutivo Federal se comprometió a otorgar recursos suficientes para que cada gobierno estuviera en posibilidades de elevar la calidad y cobertura de los servicios de educación a su cargo. (CONALTE, 1992, Acuerdo Nacional de Modernización Educativa)

²⁷ La ley General de Educación de 1993, regula la educación que imparten el Estado - Federación, entidades federativas y municipios -, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público o interés social. (Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993).

Básica en Servicio (Pronap), donde se definieron políticas y estrategias que permitieran alcanzar un propósito, así definido por el mismo Programa:

Lograr que los maestros en servicio dominen los contenidos de las asignaturas que imparten, profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos y de los recursos educativos y puedan traducir los conocimientos logrados en situaciones de enseñanza (SEP, 1995:10-11).

Para apoyar la coordinación de esta iniciativa, se creó en julio de 1994 la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDACT), que en 1999 se hizo llamar Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAyCMS) con adscripción a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. A principios del 2005, en el marco de la reestructuración de la SEP, la CGAyCMS cambió su denominación y se convirtió en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, definiendo sus funciones como “la instancia encargada de establecer las políticas y normas necesarias para proporcionar a los maestros de educación básica un servicio regular de formación continua”.²⁸ La CGAyCMS, actualmente Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, operó a través de una figura creada ex profeso en cada entidad denominada Instancia Estatal de Actualización (IEA).²⁹ En la actualidad se le denomina a este órgano de las entidades federativas Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC).

A partir de mayo de 1996, la SEP y los gobiernos de las entidades federativas firmaron el convenio para la extensión del Pronap. Los convenios de extensión, según lo señala Martínez “constituyeron el marco legal que debía permitir la incorporación del servicio de actualización de maestros a la vida educativa regular de las entidades federativas, garantizando su prestación a los maestros con continuidad, calidad y pertenencia” (Martínez en SEP, 2000:159). Este convenio comprometía a cada entidad federativa a crear condiciones institucionales para garantizar la prestación de los servicios de actualización. Dichas condiciones incluyeron la disposición de recursos humanos, administrativos, económicos y espacios para el desarrollo del programa.

²⁸Dirección General de Formación Continua de Maestros. Presentación. En [http:// ilce.edu.mx/quienessomos/presentación.htm](http://ilce.edu.mx/quienessomos/presentación.htm)

²⁹ La Instancia Estatal de Actualización (IEA) es el órgano responsable de desarrollar y articular los servicios de actualización en las entidades federativas. Fueron creadas a partir de 1996 e incorporadas a las 31 secretarías de educación estatales. Su ubicación dentro del sistema educativo estatal estuvo sujeta a la decisión de la autoridad educativa de cada estado, de manera que algunas IEA son Direcciones Estatales de Actualización, otras son Coordinaciones y otras más constituyen Departamentos de Actualización. (pronap.ilce.edu.mx)

Algunas estrategias implementadas para el logro de los propósitos del Pronap según la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNYDACT), fueron: la creación de los Centros de Maestros como vínculo directo entre los profesores y el Pronap; el diseño de Cursos Nacionales de Actualización que “permiten formar maestros con un alto dominio de los contenidos de asignaturas y de los enfoques para su enseñanza” (SEP,1996); el desarrollo de Talleres Generales de Actualización que promueven el trabajo colectivo y el análisis de problemáticas educativas; la propuesta de los Cursos Estatales de Actualización que abordan problemáticas específicas o de carácter regional; los talleres breves promovidos por los Centros de Maestros, que se describirán más adelante, y de manera incipiente los talleres y foros desarrollados en línea a través de Internet.

El modelo sobre el que transitaba esta formación docente, estaba fundamentado en la formación de los maestros en servicio, en la que se intentó, de acuerdo a la SEP (2000), reivindicar la enseñanza como una actividad de gran relevancia social, mediante el desarrollo de las competencias de los profesores para la docencia, en las condiciones específicas en las cuales trabajan. Se buscaba promover el desarrollo de colectivos docentes en las escuelas y zonas escolares que aprendieran a trabajar juntos y se responsabilizaran por los resultados de su tarea.

En este sentido, la formación se encomendó a los maestros mediante diversas acciones que promovieron, de manera incipiente, la integración de colectivos de aprendizaje ya sea en el propio centro de trabajo o en los Centros de Maestros. El propósito de acuerdo a la SEP (2000) estaba asociado con la idea de reflexionar sobre la práctica y analizar diversos materiales diseñados por la Secretaría de Educación Pública o por especialistas en las propias entidades.

2.1. Los programas de estudio del Pronap

Los programas generales de estudio del Pronap, fueron diseñados por la SEP y se planteaban, según la perspectiva de las instancias federales, con el propósito de coadyuvar a mejorar el desempeño profesional de los maestros, abordando diferentes problemáticas que se presentan en la práctica escolar. Estos programas, de acuerdo a lo que determinan las autoridades educativas, forman el núcleo de la actualización y se expresan en modalidades formativas coherentes con los propósitos del Pronap, pertinentes a las necesidades de los maestros y adecuadas a los enfoques educativo

de los planes y programas de estudio de educación básica, tanto en el fondo como en forma (Martínez, 1997).

Algunos de estos programas son estructurados como iniciativas nacionales, tal es el caso de los Cursos Nacionales de Actualización y en su momento, los Talleres Generales de Actualización. Estos últimos, desde el ciclo escolar 2003-2004, se empezaron a transferir a las entidades federativas para su diseño y operación. Estos dejaron de diseñarse desde el ciclo escolar

Las características de estos programas sobre el Pronap, son:

a) Los Cursos Nacionales de Actualización (CNA). Combina aspectos teóricos y prácticos relativos a la enseñanza de una asignatura a lo largo de un nivel educativo. Tienen como destinatarios a los maestros de educación primaria y secundaria frente a grupo, dedicados a labores de apoyo técnico-pedagógico y los directivos escolares que voluntariamente decidan desarrollar un curso. Pueden llevarlo a cabo los maestros en lo individual o bien formando grupos. Tienen una duración que va desde 190 horas hasta dos años lectivos. Exigen del maestro, según Martínez, “constancia y sistematicidad en el estudio. Demanda disciplina intelectual y un buen nivel de desarrollo de habilidades para la lectura, la escritura, la búsqueda y la organización de información. Requiere, asimismo, de alta capacidad de reflexión sobre el propio quehacer docente” (Martínez, 1997:13). Se sustentan en el manejo de un paquete didáctico conformado básicamente por una guía de trabajo y un volumen de lecturas.

b) Los Talleres Generales de Actualización (TGA). Fueron una opción de actualización para todos los maestros de educación básica en México. Por sus características, de acuerdo a la SEP (1996), constituían la posibilidad de que todo maestro de educación básica llevara a cabo al menos una actividad organizada y estructurada de actualización al año. Tenían efecto en las escuelas o en las zonas escolares. Para realizarlos los profesores se agrupaban por nivel en el caso de educación preescolar, por grado en el caso de primaria y por asignatura en el de secundaria, también participaban en ellos los directivos escolares y el personal de apoyo técnico-pedagógico adscrito a las zonas escolares.

Cada maestro de México recibía una guía que le permitía conocer los contenidos a trabajar y la propuesta de organización para el taller. Con el empleo de este mecanismo, argumenta Martínez (1997), se evitaba la distorsionadora “cascada”,

se fomentaba el trabajo colectivo para analizar, reflexionar y planear conjuntamente actividades destinadas al aula, y el uso de la lectura y la escritura.

Los talleres generales, señala la autora, tenían grandes posibilidades para convertirse en un factor que incidiera en la calidad de la educación que cada escuela proporciona (Martínez, 1997). Los maestros, describe Martínez (1997), se sentían ya, en general, bien dispuestos a esta tarea, entre otras razones porque obtenían de inmediato un producto aplicable en el aula, un plan de clase, el diseño de una estrategia didáctica, etc.

Su duración estaba planeada para 12 horas y el período para su desarrollo estaba determinado dentro del calendario escolar, por lo que su carácter era obligatorio. Se basaban en el uso de una guía de trabajo que se distribuía gratuitamente y permitía a los maestros llevar a cabo una actividad de actualización.

c) El Centro de Maestros Virtual se constituía en un espacio dentro de la página electrónica del Pronap, con opciones de actualización basadas en el uso de las diferentes herramientas de Internet: Web o red de páginas electrónicas, correo electrónico y otras formas de comunicación en línea. Los propósitos de dicho Centro consistían en ofrecer a los equipos técnicos estatales, coordinadores, asesores y bibliotecarios de los Centros de Maestros posibilidades de actualización en línea. Ampliar la oferta de oportunidades para que los maestros de educación básica actualizaran sus conocimientos y competencias didácticas (Osorio, 2003).

Dentro de este espacio virtual se situaban los Talleres de Actualización en Línea (TAL). Estos talleres estaban diseñados para reflexionar en colectivo y profundizar sobre diversos aspectos relacionados con las posibilidades, estrategias y acciones para actualizar a los colectivos de maestros interesados en mejorar su trabajo cotidiano. La idea, según lo refiere la SEP, no era sustituir o "poner" en línea los programas de estudio que había venido ofreciendo el Pronap desde 1995, sino que se trataba de enriquecer estas propuestas incorporando otra modalidad formativa que permita aprovechar las posibilidades de Internet y fortalecer las actividades de planeación, operación y seguimiento de las actividades de actualización.

Las opciones donde las entidades empezaron a tener participación en su momento, y que inclusive en algunas continúan colaborando en su diseño son:

a) Cursos Estatales de Actualización (CEA). Son los programas de estudio que diseñan las autoridades educativas estatales. Se imparten de manera directa o

presencial. Se basan en el uso de un documento descriptivo, una guía del facilitador y diversos materiales para el participante, como cuadernos de trabajo, antologías, ficheros y guías de estudio. Su duración promedio es de 30 a 40 horas, por lo regular se efectúan entre noviembre y mayo. Son sometidos a dictaminación de la SEByN. Tienen un proceso formal de evaluación a partir de los productos que elabora el participante durante el desarrollo de las sesiones. Tienen un valor de hasta cinco puntos (SEP, 2003).

b) Talleres impulsados desde los Centros de Maestros

Esta es una modalidad desde la perspectiva de Martínez (1997) era incipiente. Se ensayaron en algunas Entidades y Centros de maestros y se formalizaron a partir de 1998. La razón de ser de estos talleres tenía que ver con “la necesidad de que el Centro se vinculara con sus usuarios naturales: los maestros y directivos de su área de influencia y que ofreciera posibilidades de satisfacción a sus necesidades profesionales específica”. El objetivo, según señala Martínez, era “impulsar entre los profesores de educación básica actividades de estudio ligadas a problemas de la enseñanza y estimular el uso de los materiales educativos de que disponen. Vincular a los Centros de Maestros con los profesores y directivos de su área de influencia” (Martínez, 1997:15). Son, en general, cortos (entre 20 y 40 horas), aunque pueden prolongarse si el grupo de trabajo así lo decide.

2.2. Los Centros de Maestros

Los Centros de Maestros (CdeM) en nuestro país, retomaron la experiencia española donde operan Centros de Profesores establecidos desde 1984, los cuales responden también a una política educativa. Así los CEP’s son definidos en el artículo 1° del Real Decreto 2112/1984 como “instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado, el fomento de su profesionalidad, la renovación pedagógica y la difusión de experiencias educativas” (Ministerio de Educación y Cultura, 1993: p. 5).

Los Centros de Maestros en México, surgieron en 1995 como una alternativa para apoyar la propuesta de modernización educativa con un gran respaldo económico (para el ciclo 2001- 2002 se transfirieron a las 32 entidades federativas \$ 52, 637, 408.00 para apoyar la operación del Pronap)³⁰, toda vez que este proyecto debería promover un cambio significativo en la actualización docente por un lado, y por

³⁰ SEP (2002). Situación del Pronap a nivel nacional, ficha informativa en intranet, ciudad de México.

otro, constituirse en espacios promotores del uso de la nueva tecnología en la educación a través de la amplia oferta de recursos con los que fueron instalados (Red escolar, Edusat, videotecas y audiotecas).

La misión de los CdeM se pensó, según la SEP (2000) como espacios que contribuyeran a la construcción y consolidación de opciones diversas de actualización vinculadas a la tarea docente y a la vida cotidiana de las escuelas. En el mismo sentido, fueron usados por las Instancias Estatales de Actualización, para ofrecer programas de actualización a los maestros, directivos, y colectivos de escuelas para “mejorar de manera permanente sus competencias profesionales” (SEP, 1996). En nuestro país, existen 574 Centros de Maestros (CdeM) que operan en las 32 entidades (SEP, 2008); inicialmente se planteó la instalación de 200 Centros y para el 2000 la meta era llegar a 500 en todo el territorio nacional.

Estas instituciones se ubicaron en las entidades, para ofrecer a los docentes los servicios de apoyo para la realización de sus estudios, a través de bibliografía, medios audiovisuales, encuentros con otros maestros y, asesoría. Para ello, emprendieron acciones de adecuación de instalaciones³¹ con una infraestructura consistente en espacios para trabajo en colectivo y bibliotecas, así como instalación de los servicios de Red Edusat y Red escolar, en algunos casos.

Por otro lado, comisionaron a este proyecto en convenio con la parte sindical, un número significativo de docentes con base a un perfil estipulado por la SEP³² para cumplir funciones de Coordinación General, Académico, de Gestión Educativa y responsable de biblioteca, además de una cantidad de especialistas y docentes que recibían un estímulo por su colaboración, en apoyo a las asesorías de los diferentes cursos nacionales de actualización que se ofertan dentro del Pronap.

En este aspecto, las entidades federativas consideraron, de acuerdo a la SEP, diversos criterios para la selección y asignación del personal a los Centros, tales como:

³¹ Un estudio de la SEP realizado en 40 Centros de Maestros de ocho entidades federativas, reveló que el 60.7% estaba ubicado en escuelas, 32.1% en edificios de oficinas (ya sea de la IEA o del gobierno del estado), y 7.2% en casas habitación. (SEP, 2003b) *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*, Cuadernos de Discusión 14, SEP, ciudad de México.

³² Las autoridades educativas de las entidades federativas, de acuerdo con lo establecido en el Convenio de Extensión del Pronap a través de la IEA, serían responsables de una cuidadosa selección del personal que coordinara los Centros de Maestros. Este personal debería ser maestro de educación básica en servicio frente a grupo, o que estuviera desarrollando funciones directivas o de apoyo técnico pedagógico. (SEP, 1996, *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del Pronap en las entidades federativas*. Primera Etapa, pp. 33-34). Entre algunas de las demandas de este perfil destacaban: experiencia en organización, dirección, coordinación de grupos, control, administrativo y capacidad de gestión; dependiendo de la función a la se aspirara a desempeñar en estas instancias.

la disponibilidad de plazas; mediante convocatoria a través de un proceso de selección; con la participación de los presidentes municipales; integración de ternas de candidatos, presentación de trabajo de investigación y entrevista (SEP, 2003b).

La estructura de los Centros de Maestros se conformó de acuerdo a los "Lineamientos para el establecimiento y operación del Pronap en las entidades federativas. Primer etapa" SEP (1996), por: a) El Coordinador General quien planea y organiza junto con el equipo las acciones que garanticen el buen funcionamiento de las áreas que integran el Centro de Maestros; b) El Coordinador Académico como responsable de programar y organizar las actividades académicas a partir de las necesidades de apoyo y/o asesoría detectadas por los maestros usuarios del Centro; c) El Coordinador de Gestión Educativa quien se encarga de programar y organizar el uso de las instalaciones del Centro, se responsabiliza del registro y control de los bienes materiales de la institución. Coordina además los procesos de inscripción a los cursos y exámenes de acreditación del Programa de Actualización; d) El Bibliotecario quien orienta a los maestros sobre los servicios y recursos documentales de la biblioteca; organiza y programa el uso de los materiales de audio, video y cómputo, establece convenios de colaboración con otras bibliotecas y centros de información locales, para ampliar y mejorar los servicios de apoyo a los usuarios. También diseña acciones de promoción y fomento a la lectura, selecciona los materiales de apoyo a los asesores de los CNA y a los docentes.

La situación de estas instituciones a pesar de ser un proyecto con recursos federales para su puesta en marcha, presenta una heterogeneidad en su instalación y desarrollo académico de acuerdo a un estudio de la SEP (2003). La participación de las autoridades educativas y sindicales de las entidades, señala este estudio, se convirtió en un factor decisivo, para ofrecer mejores condiciones materiales y económicas, así como la integración de los recursos humanos necesarios para ofrecer la calidad en el servicio que se planteó en el proyecto original. La federación cubrió en su momento, el pago de asesoría, una compensación para los coordinadores y los gastos para la adecuación de instalaciones para nuevos CdeM, de acuerdo a las autorizaciones previas y convenios realizados con la entidad. Actualmente, transfiere recursos a las entidades para la operación de los servicios de los CdeM, pero no ofrece recursos directos para la asesoría. De hecho, en algunos CdeM, los asesores dejaron de colaborar con los proyectos actualizadores y ocasionalmente participan en

asesorías de estudio a colectivos de maestros que desean presentar el examen³³ de los Cursos nacionales de Actualización.

Un estudio de evaluación y seguimiento del Pronap en las entidades federativas, efectuado en el ciclo 1999 – 2000³⁴ arrojó que un 46.8 % de los equipos de coordinación de los Centros de maestros no estaba completo, un 62.5% no tenía los recursos para operar y mantener el Centro, aunque el 78 % ya contaba con la infraestructura adecuada para ofrecer los servicios (SEP, 2000).

Otro dato importante de este estudio, es el relacionado con una alta movilidad de los integrantes de los equipos técnicos de las Instancias Estatales de Actualización, ya que esto se considera como un factor que limita en gran medida la continuidad de las acciones, la conformación y consolidación de un cuerpo colegiado que oriente y coordine la actualización para el logro de los propósitos académicos del programa (ídem).

2.3. El “Nuevo Modelo” de formación permanente de profesores.

Un recuento breve con relación a la actualización docente a raíz de la Reforma Educativa de 1992, arroja que el Programa de Modernización educativa en el país creó durante estos años una plataforma general para los proyectos actualizadores mediante un despliegue de recursos para crear condiciones materiales y humanas en las entidades. No obstante, el modelo formativo sufrió algunas modificaciones derivadas de la aparición de los resultados PISA³⁵ de 2000 y 2003, sumados a otros factores señala Martínez³⁶(2008), que hicieron evidente algo que venía percibiéndose de tiempo atrás. Martínez también describe que:

Los resultados del Pronap vistos en sí mismos eran exitosos. Por lo menos un tercio de los docentes habían tenido logros individuales comprobables e importantes. Sin embargo, era claro que los aprendizajes de los profesores no estaban convirtiéndose en mejores resultados de aprendizaje de sus estudiantes, que es, a fin de cuentas, lo que da sentido a un sistema educativo. Por ello se decidió emprender la transición a un nuevo modelo (2008: 8).

³³ Los resultados de los exámenes nacionales y estandarizados están ligados al sistema de estímulos horizontal de educación básica. Acreditar los exámenes implica obtener puntos para escalar en Carrera Magisterial.

³⁴ SEP (2000). Documento interno de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAyCM).

³⁵ PISA por sus siglas en inglés significa Proyecto Internacional para la producción de indicadores de resultados educativos de los alumnos.

³⁶ Martínez se desempeñó como Coordinadora General de Formación Continua a nivel nacional, durante el período 1995 – 2006.

A partir de 2003 y con mayor énfasis durante el 2004, después de haber reflexionado acerca de la insuficiencia del modelo de cursos, refiere Martínez (2008) la Coordinación General de Formación Continua, propuso la construcción de un “nuevo modelo” denominado *modelo dual* de formación docente continua, centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser, con dos campos denominados “dentro” y “fuera” de la escuela. La autora señala que “las acciones dejaron de definirse a partir de la noción de actualización, y comenzaron a diseñarse desde la idea de formación continua entendida como parte sustancial del desarrollo profesional” (ídem: 9).

Las premisas sobre las que se construyó el *modelo dual*, según describe Martínez (2008) fueron las siguientes: a) Los maestros son profesionales; b) La docencia es la profesión del aprendizaje; c) La profesión docente es dinámica y altamente sensible a los cambios sociales; d) El desarrollo profesional docente implica necesariamente el cumplimiento de la misión social de la escuela; e) El desarrollo de competencias docentes demanda habilidades intelectuales altamente desarrolladas; f) Los docentes aprenden al reflexionar con otros docentes, al analizar y buscar soluciones para sus problemas pedagógicos, al explicitar sus prácticas; g) La docencia se hace cada vez más compleja por lo que su ejercicio solo puede ser colectivo; h) Al trabajar en colectivo se aprende haciéndolo con el apoyo del director y de un asesor; i) La docencia requiere de un andamiaje externo que la soporte; j) Cada escuela es singular por lo que requiere un apoyo singular.

En la búsqueda por hacer relevante la formación continua, refiere Martínez, el campo “dentro” de la escuela se constituía en el fundamental. Se aspiraba a que el “nuevo modelo” tuviera las características siguientes:

- a) Dirigir los esfuerzos al colectivo docente de cada escuela, entendido desde la singularidad de cada plantel;
- b) Ofrecer asesoría centrada en la escuela;
- c) Tomar el centro escolar como el lugar de los cambios;
- d) Planteamiento de contenidos a abordar, determinado por el colectivo docente;
- e) Enfatizar el desarrollo profesional de los docentes y directivos
- f) Impulsar un trayecto formativo ordenado, con múltiples vías de desarrollo
- g) Promover la vinculación con el quehacer del aula.

En ese sentido, se diseñaron desde el 2004 las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, que tenían como objetivo general de acuerdo con el documento SEP (2004):

Asegurar la operación regular y permanente de los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del artículo 3o. constitucional y la Ley General de Educación. (SEP, 2004: 3)

También se afirmaba en el citado documento, que la formación continua promovería entre los colectivos docentes y los maestros “la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad” (ídem: 3).

Se concebía desde entonces, la noción de colectivos docentes como una “plantilla total de profesores y directivos de un centro de trabajo organizados para mejorar la calidad de los resultados educativos de su escuela” (ídem: 3); concepción que después fue modificada a partir de las Reglas de Operación 2006 y que prevaleció hasta 2008, como una “una agrupación de profesionales de la educación que comparten tiempos, espacios y responsabilidades; interactúan con una comunicación de carácter horizontal; crean modelos organizacionales, metodologías, perspectivas y esquemas estructurales de las actividades; construyen formas de afrontar los sectores problemáticos de la actividad profesional cotidiana” (SEP, 2006: 4).

Ya desde el surgimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio en 1996, se visualizaba en los *Lineamientos Generales para operar el Pronap en las entidades* la conformación de colectivos docentes como alternativa viable para los procesos formativos, destacando la importancia de esta estrategia de socialización del conocimiento o aprendizaje colaborativo:

Se considera importante también que los procesos de actualización sean colectivos, ya que la reflexión entre personas que comparten una problemática común de trabajo, constituidas en grupo de actualización lleva al surgimiento y puesta en claro de problemas, ideas y obstáculos que en otras modalidades formativas pueden permanecer ocultos o ser atribuidos a situaciones o especificidades personales. Al mismo tiempo, permite la toma de decisiones para la aplicación inmediata de las ideas desarrolladas en el proceso de

actualización, a la realidad de trabajo de cada grupo de maestros (SEP, 1996:3).

No obstante, las alternativas de formación docente desde el surgimiento del PRONAP parecieron privilegiar otras opciones tendientes a la generación de procesos formativos en lo individual, como lo destacan algunos estudios realizados (SEP, 2003; Mitofsky, 2003; Encinas, 2005; OEI, 2007) y en menor proporción, se emprendieron propuestas que promovieran el trabajo en los colectivos docentes.

El segundo campo del modelo denominado «fuera» de la escuela, “recuperaba el saber aprendido a lo largo de la década anterior en materia de construcción e impartición de cursos a profesores. Se le potenciaba propiciando que instituciones de educación superior se involucraran en él y lo colocaba como un complemento del fundamental «en la escuela»” (ídem: 10), cuya responsabilidad describe Martínez (2007), recaía en las estructuras gubernamentales.

En el modelo dual, refiere la autora:

Se seguían aprovechando las experiencias valiosas obtenidas en la evaluación de conocimientos docentes; se fortalecían las instituciones creadas como los Centros de Maestros o las instancias estatales dirigentes de la formación continua y se potenciaban elementos tan valiosos como la Biblioteca para la Actualización (ídem, 2008: 10).

Al respecto las entidades, en el marco del federalismo, a partir del ciclo escolar 2004 – 2005, diseñaron Programas Rectores de Formación Continua con base en las Reglas de Operación del Pronap vigentes, líneas de trabajo que impulsaban acciones formativas que pautaran la profesionalización de los maestros de educación básica, atendiendo el “nuevo modelo” de formación continua.

Una exploración de algunos Programas Rectores Estatales para la Formación Continua (PREFCMS) 2006 – 2007 y de documentos emitidos por las entidades³⁷, permitió identificar algunas implicaciones derivadas del impulso al “nuevo modelo” formativo. En términos generales, los documentos referidos destacaban en el aspecto académico, algunos puntos importantes para la actualización docente:

³⁷ Documentos *Diez años del Pronap* (2006) de las entidades de Aguascalientes, Guanajuato, Jalisco, Hidalgo y Michoacán

Los CdeM y las escuelas.

Se identificaba un convencimiento de la necesidad de que el acompañamiento académico a los colectivos docentes debería ser una labor central del trabajo de los Centros de Maestros. Si bien era cierto, había iniciativas que advertían que se estaba haciendo trabajo de asesoría a las escuelas que lo demandaban, también se reconocía que la falta de personal especializado no había permitido lograr la cobertura deseada. En este sentido, se decía, que la demanda había crecido en los últimos tres años por parte de supervisores y jefes de sector, lo que había propiciado que las cargas de trabajo de los pocos asesores de los que se disponían aumentaran, pero la calidad del servicio parecía ir en detrimento.

Se enfatizaba también que los sectores de educación indígena y escuelas ubicadas en zonas alejadas, seguían siendo poco atendidas y las ofertas que se tenían para los profesores ubicados en estos contextos, eran aun reducidas. Por lo que estos sectores seguían estando de cierta manera, marginados del “nuevo modelo” formativo.

Por otro lado, aunque se habían implementado estrategias diversas, para incrementar el equipo de asesores, según versaban los documentos revisados de algunas entidades, mediante la participación de otros actores que no se habían involucrado, como los Asesores Técnicos Pedagógicos y los directores de las escuelas, la preparación académica de este personal, señalaban, era desigual. Ello permitía apreciar que no había una plataforma común ni un proceso sistemático de formación continua, centrada en las nuevas funciones y roles de la asesoría centrada en la escuela, que pretendía el “nuevo modelo”.

Para el ciclo 2006 – 2007 y de acuerdo a la documentación revisada en esta exploración³⁸, se destacaban en términos generales, una serie de propuestas y acciones enfocadas hacia el impulso de ambientes académicos, cuyos destinatarios se argumentaba, eran los colectivos docentes. Por otro lado, también parecía haber un énfasis en crear condiciones para mejorar los servicios de asesoría, donde se incluían también los equipos que apoyaban los procesos de formación continua tanto en las Instancias Estatales de Actualización, como en los Centros de Maestros.

³⁸ Programa Rector Estatal para la Formación Continua (PREFCMS) 2006 – 2007 de las 32 entidades y la evaluación de los análisis FODA elaborados por los equipos estatales de formación continua.

En este sentido, muchas de las acciones que en algunos de los documentos se enunciaban, atendían tres líneas generales de acción esbozadas en el documento rector *Política Nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* emitido por la Dirección General de Formación de Maestros en Servicio (DGFCMS). Estas líneas eran:

Línea 1. Garantizar servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional, diversificados, congruentes y de calidad, que atiendan los requerimientos académicos de los maestros de educación básica y favorezcan el mejoramiento de su práctica docente.

Línea 2. Fortalecer la organización y el funcionamiento del sistema, por medio de la reestructuración y articulación de las instituciones e instancias que ofrecen los servicios, así como del impulso a procesos de gestión efectivos.

Línea 3. Fortalecer la profesionalización del personal encargado de la formación y el desarrollo profesional de los maestros, con el fin de garantizar el mejoramiento de los servicios de apoyo a la preparación de los maestros (SEP, s/f: 34-35)

De esta manera, las autoridades estatales parecían asumir como una prioridad en el diseño de sus propuestas locales, el compromiso de generar mejores condiciones técnicas y académicas para el funcionamiento del sistema nacional de formación docente, al menos así se apreciaba, en los documentos revisados.

Con relación a la línea 1 se distinguían en la mayoría de los PREFEC's que enviaban las entidades, acciones y compromisos vinculados principalmente con la ampliación y diversificación de estrategias y opciones de formación y desarrollo profesional. Entre algunas acciones que se enunciaban destacaban:

- a) Contratación de servicios de instancias externas para la impartición de talleres y diplomados;
- b) Impulso a la participación de los directivos, docentes, ATP y asesores de los CdeM en actividades sistemáticas de formación continua;
- c) Revisión del estado que guardan los CdeM en el aspecto académico y reorientar los servicios de asesoría a las escuelas;
- d) Desarrollo de propuestas académicas que aborden tópicos vinculados con la educación intercultural;

Ofrecimiento de asesoría técnica y acompañamiento académico a los colectivos docentes desde las instancias competentes para la construcción de propuestas formativas.

Respecto a la línea 2, los documentos consultados arrojaban que la mayoría de las entidades focalizaba los recursos financieros hacia el fortalecimiento de las instituciones que ofrecían opciones actualizadoras, pero también hacia la vinculación con las dependencias e instancias que integraban el sistema. Algunas propuestas que se enunciaban eran:

- a) Revitalización de algunos Centros de Maestros estableciendo las condiciones adecuadas para su funcionamiento. Se advertía la necesidad de dotar de recursos materiales, de equipos electrónicos, de cómputo y mobiliario;
- b) Creación de Consejos académicos que dictaminaran y reorientaran la oferta que atienden las áreas de la estructura educativa y las que implementan las instituciones de educación superior y organismos externos al sistema educativo;
- c) Formalización de la estructuración de los Consejos directivos de los Centros de Maestros;
- d) Establecimiento, impulso y desarrollo de acuerdos y convenios de colaboración académica entre instituciones, organismos que ofrecen servicios de formación continua;
- e) Establecimiento de acuerdos de colaboración con los niveles educativos que se encuentren en procesos de reforma curricular.

En el punto referido a la línea 3, los Programas Rectores para la Formación Continua de las entidades, enfatizaban y abundaban sobre propuestas que permitieran que equipos de asesoría, se fortalecieran y profesionalizaran mediante acciones concretas. Algunas de estas eran:

- a) Diseño de acciones académicas que permitieran la construcción de trayectos formativos de los equipos de asesores de los Centros de Maestros y de la supervisiones escolares;
- b) Desarrollo de programas permanentes dirigidos a la formación de los asesores (ATP y asesores de Centros de Maestros) que integran el servicio de formación continua;

Realización de encuentros de profesores que se actualizan desde la escuela para intercambiar experiencias;

- c) Implementación de programas de capacitación y actualización para responsables de bibliotecas de los CdeM;
- d) Integración de comunidades y redes de colaboración académica y estrategias de colegiamiento entre equipos técnicos de las diferentes instancias encargadas de la formación continua.

Esta exploración realizada permitió apreciar que las entidades “habían asumido”, al menos en el discurso, el “nuevo modelo” formativo diseñado desde la federación. Así, las planeaciones y los proyectos expuestos dejaban ver una serie de compromisos, al menos declarados en los documentos, vinculados con la reorientación de los servicios de formación continua que se ofrecían desde las instancias que operaban en las entidades hacia el “nuevo modelo” formativo que colocaba a la escuela como el centro de las acciones de la formación continua.

Destacaban en la revisión de los PREFEC's la planeación de propuestas académicas centradas en la escuela y el impulso del trabajo colaborativo como alternativa viable para la profesionalización de los docentes. Sin embargo, era perceptible que en muy pocos proyectos se consideraban propuestas que atendieran las necesidades de sectores que durante años han estado desprotegidos en el ámbito de la formación permanente, caso concreto, el de educación indígena, las escuelas telesecundarias y las escuelas multigrado.

3. El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

La administración de la SEP iniciada en el sexenio 2006 – 2012, planteó el diseño del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP), el cual sustituyó al Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros que se había venido promoviendo en el país. Este Sistema ya se perfilaba desde el documento rector “Política nacional para el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”, SEP (2005), que delineaba los propósitos, el enfoque y las líneas de acción de la política para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el país.

Según refiere la SEP, el PRONAP había logrado avances significativos, pero había mostrado sus límites para garantizar a todos los profesores el acceso a una

oferta formativa de calidad. Y lo que es más importante, señala, hacía el desarrollo de una cultura de la superación profesional permanente (SEP, 2008). No obstante, algunos estudios como los de (García, 2003; Encinas, 2005) han documentado que los profesores han incorporado las acciones de formación continua a su vida diaria como una demanda de la tarea docente, motivación, entre otras, que ha propiciado su acercamiento a los espacios de actualización para buscar en estos contextos, nuevos métodos de trabajo y estrategias que les ayuden a innovar sus prácticas pedagógicas.

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros actualmente vigente, según la SEP, “debería favorecer el desarrollo de procesos formativos dentro y fuera de la escuela, garantizar la prestación equitativa, oportuna y pertinente de servicios con alta calidad, con la participación organizada de diferentes instituciones y actores, a partir de una normatividad más sólida y amplia para el diseño, operación y evaluación de la capacitación, actualización y superación profesional de los profesionales de la educación básica, en todas sus funciones y modalidades” (SEP, 2008).

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, señala el documento emitido por la SEP, es “un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de las autoridades educativas estatales, con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de Educación básica en el país” (ídem, 2008: 37)

El SFCSP señala también la SEP es “también gestor del desarrollo académico y administrativo en el ámbito de su competencia para la operación de estos servicios. Otro rasgo fundamental, es que impulsa el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros en igualdad de oportunidades, en lo individual y en lo colectivo, privilegiando la escuela como centro de actualización del docente y transformación del sistema educativo mexicano (ídem, 2008: 37). Este último aspecto lo señalaba con énfasis el “nuevo modelo” de formación continua emprendido por las autoridades educativas del Pronap a finales del sexenio 2000 – 2006.

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio funciona, según lo expresa el Documento emitido por la SEP (2008), por medio de “instituciones orgánicamente flexibles y dinámicas, con eficiente

capacidad de respuesta, en calidad y oportunidad, a las demandas de los educadores. No requiere una nueva estructura orgánico-funcional desde el punto de vista estrictamente administrativo, pero sí que sus componentes se conduzcan en forma armónica, dinámica y racional a efecto de lograr un funcionamiento que permita al SFCSP desarrollar los diversos servicios, productos y programas que demanda el sistema educativo en materia de formación continua y superación profesional para los profesionales de la Educación básica” (ídem: 41).

Sobre la formación continua y superación profesional, la SEP considera que esta debe comprender “actividades sistemáticas y regulares que permiten a los maestros desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial, mediante acciones de actualización, capacitación y superación profesional; se refiere de manera general a todos aquellos servicios y programas de asesoría académica y de estudio que están destinados a que los profesionales de la educación desarrollen las competencias requeridas para mejorar sus prácticas, generar innovaciones e investigaciones educativas” (ídem: 44).

Desde esta perspectiva, refiere el documento en mención, “la formación continua y la superación profesional, definida como proceso de aprendizaje permanente, implica desarrollar en los maestros de Educación básica una cultura de la superación profesional que asegure procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, tanto en lo individual como en lo colectivo, y que posibilite la conformación de comunidades de profesionales que compartan experiencias y visiones sobre el quehacer educativo” (ídem: 44).

Con relación a los servicios de formación continua y superación profesional, señala la SEP, son actividades “técnicas, jurídicamente organizadas”, para asegurar de manera permanente y regular, bienes y acciones que satisfagan las necesidades de formación continua (actualización, capacitación y superación profesional) de maestros, directivos y asesores técnico-pedagógicos de los diferentes niveles y modalidades de la Educación básica. Dichos servicios son ofrecidos, concurrentemente, por la administración educativa estatal, municipal y federal, así como por los organismos descentralizados del sector público, las instituciones formadoras de docentes y de educación superior, públicas y privadas; las organizaciones de la sociedad civil y los privados.

A pesar de que esta es una política relativamente nueva en materia de formación docente, hay algunas consideraciones importantes que desde la visión académica de especialistas e investigadores se han hecho. Una de ellas realizada por Mercado (2008)³⁹ se refiere a las metas del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP) y sus posibilidades de realización, donde destaca la autora, que en el documento SFCSP en términos del alcance que tendrá el SFCSP es importante considerar la descripción que se presenta en la misma propuesta sobre el estado actual de la formación continua y la superación profesional del magisterio de educación básica. En dicho recuento y otros anteriores se identifica la desarticulación académica y operativa de casi todos los programas e instituciones que intervienen en la formación continua de los maestros en servicio, así como los problemas estructurales que propician esa situación (Arnaut, 2004; SEP, 2003; OEI, 2007; SEP, 2005).

Aunque se reconocen esos retos y se plantea darles solución, no se describe cómo ocurrirá esto en términos de acciones para muchos de ellos. Si bien en la parte final de la propuesta o “Marco de Acción al 2012...” del SFCSP se definen en un cuadro los “cursos de acción” en los que se especifican acciones a seguir sobre ocho áreas de trabajo durante ese tiempo (pp. 69-70), muchas de ellas no remiten a las metas consideradas a lo largo del documento.

Por ejemplo, en una de las “líneas estratégicas” que se describen en la página 47 se dice: “Garantizar la cobertura, calidad y equidad de los servicios de formación continua y superación profesional de los profesionales de la Educación básica en servicio de acuerdo a la función que desempeñan en tres grandes campos interrelacionados...” (Actualización, Capacitación y Superación Profesional). No obstante, no se identifica en los “cursos de acción” mencionados, cómo específicamente puede cumplirse, por ejemplo, con el necesario y ausente hasta la fecha, principio de equidad en la prestación de los servicios de formación continua a los sectores de maestros más desfavorecidos por las condiciones de aislamiento y carencias en que trabajan. Esto sucede a pesar de que en el documento se dice que el Sistema “impulsará el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros en igualdad de oportunidades...” (pág. 37).

³⁹ Documento de trabajo elaborado por Mercado, Ruth y Abel Encinas como colaborador. *Informe Técnico: Sobre el material: “Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio”*. SEP, 2008.

En este tema de la equidad, describe Mercado, se tendrían que considerar las posibilidades de participación de los estados en el SFCSP que ya son señaladas por la propuesta de la SEP, como las relacionadas con factores presupuestarios, entre otros. Por lo que surgen algunos cuestionamientos ¿Cómo se logrará que en los estados con más desventajas económicas, geográficas y educativas se haga llegar a todos los maestros de educación básica una oferta para la formación continua y la superación profesional suficiente y de calidad de la que hasta ahora carecen? Al llegar a las acciones más específicas que se describen en la propuesta, señala Mercado, no encuentra respuestas sobre estas cuestiones.

Otro ejemplo en donde las estrategias o acciones no parecen responder a metas planteadas en el mismo documento, señala Mercado, es el del fortalecimiento de los organismos de apoyo académico para los profesores de educación básica, como los Centros de Maestros y los Asesores Técnico Pedagógicos, además de los cuerpos técnicos estatales. Sí se contemplan acciones para la superación académica del personal de apoyo, pero no otras que permitirían una mayor cobertura y mejor operación de sus servicios.

La autora de este análisis, toma sólo el caso de los Centros de Maestros (CdeM) sobre los cuales la misma propuesta describe las carencias y dificultades que presentan, tanto en infraestructura, como en operación y calidad heterogénea de los apoyos que ofrecen, así como sus necesidades para la operación y cobertura de sus servicios. Hay además, señala la autora, diversas evaluaciones sobre estos Centros que muestra esta situación, así como los logros de que son capaces en algunos casos, a pesar de todo. (SEP, 2003; Encinas, 2005; OEI, 2007; SEP, 2005).

Sobre este tema el documento de la SEP, propone como “línea estratégica de acción consolidar los Centros de Maestros [...] y reorientar sus funciones” [...] en términos de mejorar sus servicios “de formación continua y asesoría, investigación, consulta y acompañamiento académico a las escuelas.” (Pág. 48). En este tema, no se encuentran en el documento especificaciones sobre cómo se llevarán a cabo tales estrategias sobre los CdeM; es decir, cómo se resolverán los problemas que hasta ahora han impedido que estas instituciones desarrollen las funciones para las que fueron creadas.

Aunque hay un capítulo dedicado a los Centros de Maestros en la propuesta, (pp. 55-60) la mayor parte, describe sus funciones y objetivos y sólo en la última página

sugiere atender “algunos aspectos” que podrían entenderse como nuevas acciones para mejorar los CdeM, como por ejemplo: “Establecer mecanismos para la selección y contratación del personal de coordinación y asesoría de los Centros, (exámenes, concursos de oposición, convocatorias) y definir el estatus laboral del personal de los Centros [...]” (pág. 60). Si bien estas acciones, promoverían una selección de personal con criterios académicos, no necesariamente eliminarían las prácticas de incorporar personal por motivos distintos.

Por otro lado, las acciones sobre los CdeM sugeridas en la propuesta, refiere Mercado (2008), no responden a la pregunta de ¿Cómo resolver las carencias de muchos de ellos tanto sobre infraestructura como de personal que les impiden realizar sus tareas, con la inequidad que ello representa para los profesores de regiones aisladas como las indígenas y rurales permanentemente relegados del servicio de formación continua y apoyo pedagógico? La misma pregunta puede formularse en relación a los Asesores Técnico-pedagógicos.

Finalmente, y pese a que el esquema que define la SEP a través del SFCS es relativamente nuevo (2008), es pertinente una valoración amplia de su puesta en práctica. Una valoración que considere a los diversos actores y a los maestros como sujetos profesionalizantes en el sentido que propone Torres (1998). Ella recupera el informe Delors (1996) y refieren algunas consideraciones respecto a las políticas en el ámbito de la formación continua para docentes. Señala que “las propias organizaciones docentes están llamadas, obviamente, a contribuir en el delineamiento y puesta en marcha de políticas, estrategias y programas renovados de formación. Es indispensable diversificar los escenarios, contenidos y modalidades de formación docente” (Torres, 1998:11). Sobre el informe Delors, la autora, describe que éste propone, entre otras cosas, alternar la formación dentro y fuera del sistema escolar con periodos de descanso; reunir a los docentes con profesionales de otros campos, a los nuevos docentes con docentes experimentados y con investigadores que trabajan en sus campos respectivos; movilidad entre la profesión docente y otras profesiones por periodos limitados; alternancia entre estudio y trabajo, incluido el trabajo en el sector económico a fin de acercar entre sí saber y técnica, etcétera. No existe el método o la modalidad más apropiada para todos, para todo y en general; cada uno tiene sus fortalezas y debilidades.

CAPÍTULO II

REDES SOCIALES, NEGOCIACIONES Y PROCESOS DE MICROPOLÍTICA EN LOS COLECTIVOS DEL ESTUDIO

Donde siempre he tenido un poquito de problema es con el supervisor, porque no permite que hagamos este tipo de trabajo. El dice que los maestros ya son profesionistas, que deben tener todo para que ellos enseñen, no tienen que salir para que aprendan.

Profr. Ignacio, Asesor Técnico
Pedagógico de zona escolar

En este capítulo, se presenta el análisis de varios procesos de micropolíticas vinculados con una red de relaciones sociales donde se inscribían los colectivos docentes de este estudio.

Nuestro interés fue documentar y explicar algunos de los pautas mediante los cuales los profesores participaban en algún tipo de colectivo⁴⁰ para trabajar entre pares, en esa región. El estudio permite mostrar cómo la posibilidad de que los maestros trabajaran de manera consistente en los colectivos, dependía de la orientación que tomaran los procesos de micropolíticas que tenían lugar en el contexto local. Éstas se constituían por las relaciones entre los participantes de la red social donde se inscribían los colectivos; los profesores, directores y supervisores escolares, así como padres de familia, entre otros.

En el trabajo analítico de este capítulo, nos permitimos usar de manera complementaria el concepto de negociación de significado descrito por Wenger (2001) y el planteamiento de Ball (1989) sobre la negociación en términos de procesos micropolíticos, aunque admitimos que en su realidad teórica propia, no se desarrollaron ni al mismo tiempo ni fueron tomados de las mismas fuentes, en la medida que identificamos posibles relaciones entre ambos, los usamos de manera vinculante en el análisis, sin conceder con ello que pueden usarse como sinónimos o indistintamente.

⁴⁰ La SEP define al colectivo docente como “una agrupación de profesionistas de la educación que comparten tiempos, espacios y responsabilidades; interactúan con una comunicación de carácter horizontal; crean modelos organizacionales, metodologías, perspectivas y esquemas estructurales de las actividades; construyen formas de afrontar los sectores problemáticos de la actividad profesional cotidiana” (SEP, 2006: 4) Mi concepción de colectivo docente es más amplia, implica un espacio de formación pero también un espacio de socialización, en donde coinciden intereses pero también donde se identifican discrepancias. El colectivo docente es también un espacio sociocultural donde los profesores no sólo comparten asuntos relacionados con sus preocupaciones pedagógicas, sino que en éste tienen lugar relaciones sobre intereses diversos: sociales, culturales, económicos, entre otros.

En la primera parte, se describen a los sujetos y organismos que se vinculaban con el trabajo que los profesores realizaban organizados en colectivos en las escuelas del estudio. Mediante estos vínculos o entramados sociales, el desarrollo del trabajo de los colectivos docentes en los centros escolares incorporaba a una diversidad de actores cuyos intereses podían ser compartidos pero también confrontados.

En estos contextos se desarrollaron procesos de micropolíticas los cuales se incluían dentro de complejas relaciones sociales que aquí se describe como red social. La noción de redes⁴¹, constructo tomado de diferentes producciones de la literatura de las ciencias sociales, ha sido útil para mostrar las relaciones entre los diversos sujetos y organismos del estudio, que interactuaban en el trabajo pedagógico realizado por los profesores de las escuelas de esta investigación.

En la segunda parte del capítulo, se destacan aquellos procesos de micropolíticas implicados en la red social entre sujetos y organismos relacionados con el trabajo de los colegiados de profesores. Estas relaciones entre los diferentes actores de la red incluían diversas pautas de negociación para el trabajo que los colectivos hacían en las escuelas del estudio. Algunas de estas negociaciones se promovían entre autoridades educativas federales y locales para la implementación de proyectos de formación continua de los docentes; otras tenían relación con diversas formas de participación de los supervisores y directores escolares en las acciones que los colectivos docentes emprendían; unas más hacían referencia a las negociaciones que se promovían entre los padres de familia, los directores de escuela y profesores.

En las relaciones entre sujetos estaban contenidas, las funciones y las jerarquías de cada uno de los actores de la red social; también se incluían los intereses y las negociaciones, lo cual conllevaba a una serie de procesos de micropolíticas.

En la tercera parte se analizan las negociaciones, como parte de las micropolíticas que tenían lugar entre los sujetos involucrados con el desarrollo pedagógico de los colectivos docentes. Aquí destacan las prácticas pedagógicas de los colectivos de profesores y diversas negociaciones que tenían relación con el trabajo en los espacios colegiados de los profesores. Algunas de estas negociaciones involucraban las posibilidades de acercamiento de materiales didácticos para trabajar en el aula y el colectivo; el reconocimiento y búsqueda de la “autonomía” pedagógica

⁴¹ Las redes sociales, de acuerdo a Barnes, se definen como campos sociales constituidos por relaciones entre personas (1954: 39-54 en Lomnitz, 1998).

de los colectivos mediante acciones vinculadas con los intereses de los profesores y las demandas de sus tareas en el salón de clases.

No obstante que en este capítulo se advierte que las redes sociales y los procesos de micropolíticas se influyen mutuamente porque unas implican a los otros, por necesidades analíticas se ha optado por presentar por separado la red social y los procesos de micropolíticas.

Los colectivos docentes se desarrollaban en las escuelas, las cuales se conciben aquí desde una perspectiva sociocultural, como escenarios en “permanente construcción social”. En cada escuela, de acuerdo con Ezpeleta y Rockwell, “interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros” (1983: 72). En este sentido, las escuelas son espacios dinámicos, históricos y cambiantes donde la cotidianidad se construye socialmente. Las escuelas también se constituyen por las relaciones de trabajo entre profesores y niños, padres de familia, autoridades educativas locales y, de manera privilegiada, entre los profesores con sus pares.

Las escuelas son, dice Rockwell, lugares privilegiados de reunión natural y permanente para los maestros (1986:5) y por tanto, son igualmente espacios para la formación continua de los profesores, porque es ahí donde se privilegia la comunicación entre los maestros a partir de la cual se arman redes con repercusiones tanto para la práctica docente, como para muchos otros aspectos de la vida magisterial (Rockwell, 1986; Rockwell y Mercado, 1999).

En esta dinámica activa de las escuelas las negociaciones cotidianas entre los sujetos involucrados tienen cabida (Rockwell, 1986a; Mercado, 1997). El contenido social de la negociación en las escuelas, en términos de Mercado (1997), se presenta de manera diferencial para los sujetos que en ella participan. Es diferencial, porque supone intereses distintos para cada una de las partes involucradas y, adicionalmente puede entrañar diferentes “experiencias de significado” (Wenger, 2001).

Para Wenger, producir significados implica una negociación en un proceso constante con el mundo y con “mundo” quiere decir el contexto que en sí mismo no es nuestra experiencia, pero en cuyo interior vivimos y en relación con el cual se realiza nuestra experiencia. Cuando deseo destacar el carácter colectivo de nuestra

experiencia, señala Wenger “el mundo se define en contraste con los seres humanos, pero, cuando me refiero a unas experiencias o a unos eventos concretos, el mundo incluye a otras personas que no están directamente implicadas” (idem: 77).

La negociación supone, desde la perspectiva del autor, “un proceso activo de producción de significado que es al mismo tiempo histórico y dinámico; un mundo de resistencia y maleabilidad; la capacidad mutua de influir y ser influido; la intervención de una multiplicidad de factores y perspectivas; la producción de una nueva resolución en la convergencia de estos factores y perspectivas; lo incompleto de esta resolución, que puede ser parcial, provisional, efímera y específica de una situación” (2001:78). En este proceso, puntualiza Wenger, negociar el significado denota al mismo tiempo “interpretación y acción”.

Desde otra perspectiva, las escuelas son organizaciones sociales donde tienen cabida, de acuerdo a numerosos estudiosos de la teoría organizacional, interacciones múltiples, pluralidad de intereses, coaliciones, modos de control, consensos y conflictos, negociaciones, diversidad ideológica y formas de poder (Bacharach y Lawler 1980; Pfeffer 1981; Hoyle, 1982; Ball, 1989; Bardisa, 1997; Blase, 2000).

En términos de Ball (1989), las escuelas pueden considerarse, en tanto organizaciones sociales, como “campos de lucha”, que reflejan el uso del poder para intereses diversos. El uso del poder formal o informal por los individuos o grupos para alcanzar metas, se expresa en lo que se denomina micropolíticas de la escuela. Las micropolíticas, de acuerdo a Blase, “se ocupan del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupan de la cooperación y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines. Se ocupan de aquello que las personas piensan y de sus convicciones en los enclaves sociales, de lo que con tanta frecuencia no se habla ni se observa con tanta facilidad” (Blase 2000: 254).

Las micropolíticas engloban tanto los conflictos como los consensos (Blase, 2000). Los conflictos en la vida cotidiana de las instituciones escolares, son parte de su naturaleza. Inclusive, dice Boyd – Barrett, el conflicto puede ser juzgado también como “un proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo” (1976:92 en Ball, 1989). El conflicto, señala Ball, es “la definición de la escuela” (1989), aunque no todo lo que ocurre cotidianamente en las escuelas se caracteriza por la disputa y las tensiones entre los actores que ahí intervienen, como podremos ver en el presente estudio. La cooperación y el consenso aparecen también

en las escuelas como manifestaciones micropolíticas mediante la conducta individual y de grupo, así como de la estructura organizativa. Así, la vida organizacional de las escuelas se sitúa dentro del “orden negociado” (Strauss, 1978), bajo una construcción pautada de contrastes, arreglos, alianzas, acuerdos y reglas que marcan la convivencia diaria de los sujetos en los contextos escolares.

Por otra parte algunos investigadores como Nespor, 1994; Lomnitz, 1998; Hanneman, 2000 y Molina, 2005, sugieren que las relaciones dinámicas que se dan entre sujetos u organismos de manera bidireccional, unidireccional o bien, simétricas o asimétricas, pueden ser consideradas como redes sociales.

La noción de red social resulta útil en este estudio, particularmente en este apartado, porque nos permite centrarnos no sólo en los actores individuales y sus atributos, sino en las relaciones entre ellos (Hanneman, 2000). En este sentido, la noción de red nos apoya para focalizar la atención en la descripción de la complejidad de relaciones que se desarrollaban entre los diferentes actores, así como en los diversos niveles y funciones que tenían en los organismos donde se desempeñaban y el lugar que ocupaban en la red social.

En el presente estudio, en el campo de la formación continua situada en el contexto escolar, la red social se constituía a través de relaciones entre múltiples actores. Algunos de los actores identificados en la investigación eran: funcionarios de la educación, supervisores y jefes de sector, instituciones públicas y privadas, una Asociación Civil, directores de escuelas, padres de familia y maestros agrupados en colectivos. Todos estos sujetos y organismos, formaban parte de una trama de redes de interacción social respecto al trabajo entre pares que desarrollaban los profesores de las escuelas primarias estudiadas. La mayoría de estas relaciones, estaban ligadas con un proyecto de trabajo⁴² que los profesores realizaban, el cual era determinado al interior del colectivo. Otros vínculos entre los sujetos y las instituciones identificadas en el estudio, estaban asociados con las actividades de enseñanza en el salón de clases. También las relaciones sociales entre estos actores eran parte constitutiva de los procesos que describo en este capítulo.

⁴² En dos de los tres colectivos observados el Proyecto de Escuelas de Calidad era considerado como prioridad para el trabajo de los colectivos. Muchas de las actividades que se plantearon en el documento formal del proyecto de escuela, tenían cabida en el trabajo que los profesores realizaban en cada sesión.

1. Configuraciones de una red social: Los colectivos de profesores y su vinculación con organismos educativos y sociales locales.

La noción de redes sociales para este estudio, posibilita el acercamiento a una concepción que concibe la realidad en términos de “relaciones de pautas que conectan” (Dabas, 2005). En el caso de la red a la que me referí en la introducción de este capítulo, ésta se hacía presente en las escuelas mediante una serie de relaciones conexas, en una realidad dinámica y cambiante. Esto implica, de acuerdo a los planteamientos de Dabas, que existen formas de relación, interacción, comunicación e intencionalidad, desarrolladas en el tiempo que, dependiendo de determinadas coyunturas y momentos históricos, asumen formas diferentes (2005: 29-30).

El término *dinámica de la red*, hace referencia a la “estructura en evolución de la red, a la formación y a la rotura de los lazos de la red” (Watts, 2006:55). Pero también existe una dinámica al interior de la red, lo que Watts denomina *dinámica en la red*, que afectaba o que influía en los colectivos, por ejemplo, determinada dinámica en la red permitía que el trabajo del colectivo se desarrollara o bien se detuviera.

Desde esta perspectiva, los sujetos que integran una red no son estáticos, “hacen cosas – buscan información, difunden un rumor o toman decisiones- , el resultado de lo cual se halla influido por aquello que hacen sus vecinos y, en consecuencia, por la estructura de la red” (2006:56). En este sentido, tanto la *dinámica de la red* como la *dinámica en la red*, están presentes en las relaciones sociales y pueden influir para que las estructuras y patrones de actividad de la red cambien, lo que denominaremos, en mi caso, *configuraciones de la red*.

Las configuraciones implican movilidad en los elementos heterogéneos que forman la red social. De acuerdo con Nesper los lazos que unen a los nodos no son fijos ni estáticos, por lo tanto una red social puede extenderse, acortarse y configurarse con el tiempo (1994:12). De esta manera, la red social puede estar redefiniendo o reestructurándose dependiendo de las dinámicas de la estructura que la soportan o la animan. La red por tanto, siguiendo a Nesper (1994), no es predecible ni estable. Los actores de la red establecen lazos mutuos por un período de tiempo, incorporan otros elementos y con ello redefinen la red social.

La reconstrucción de la red que se presenta, se hizo a través de una esquematización que permitiera entender cómo eran las conexiones entre uno y otro

sujeto participante, y cómo las relaciones entre éstos tenían cierta influencia en la configuración de la red social y por ende en los colectivos docentes.

En este apartado se incluye en primera instancia, una descripción de los diferentes sujetos e instituciones que fueron coparticipes de la red social del estudio, en la cual se inscribían las actividades y procesos de trabajo de los colectivos analizados. En segundo término presento las configuraciones que permitirán, a través de los esquemas que muestro, entender las dinámicas que la red tenía, así como la diversidad de relaciones sociales que la conformaban.

Esta red es importante porque permite entender la complejidad de las relaciones en la que se inscribía el trabajo de los tres colectivos del estudio.

1.1. Sujetos y organizaciones participantes en la red social

Los sujetos y organismos implicados en la red de relaciones sociales en la que se incluían los colectivos del estudio y que describo aquí, se encuentran esquematizados en el gráfico siguiente:

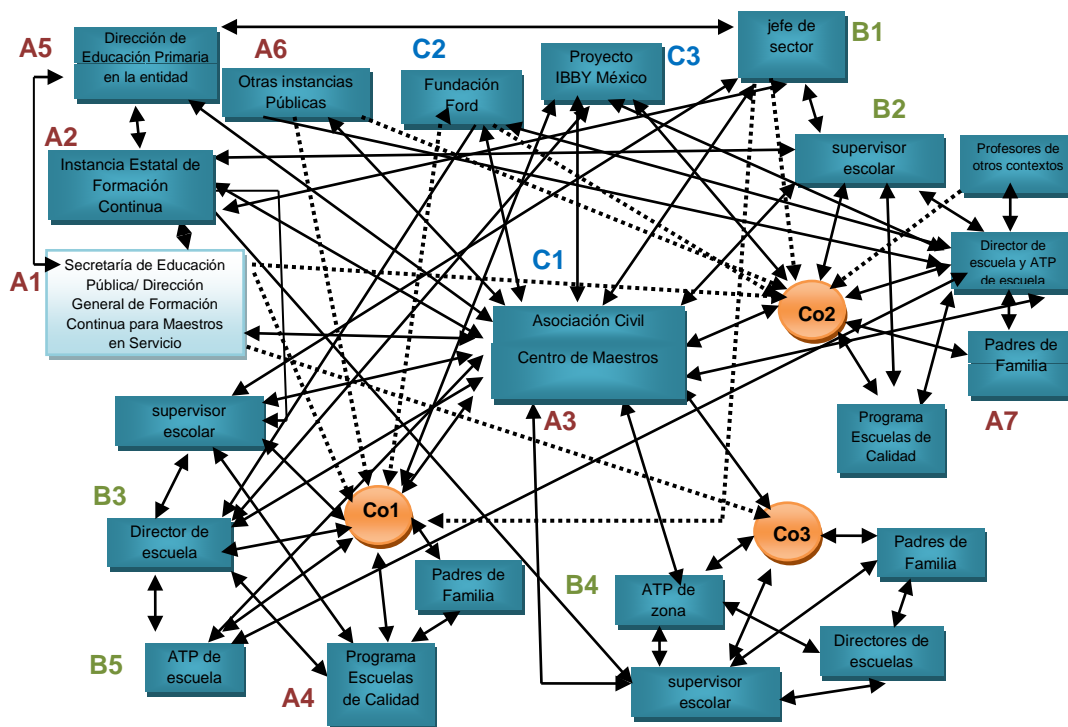


Gráfico 1. Organismos y sujetos involucrados con los colectivos docentes del estudio.

Acotaciones

- A) Instancias de educación pública involucradas en la red social
- B) Figuras educativas que integran la “estructura” de educación básica local presentes en la red social
- C) Organismos privados en la red social.

Todos los sujetos y organismos que aparecen en este gráfico, estuvieron presentes en el estudio en diferentes momentos. Los actores de la red que analizaré mantenían un constante movimiento, en una dinámica propia de las relaciones sociales en tanto cambiantes y heterogéneas. En términos de Heller, “la heterogeneidad de las formas de actividad no se evidencia sólo por el hecho de que éstas sean de especie diferente, sino también porque tienen distinta importancia y, desde luego, no en último lugar, porque cambian de importancia según el ángulo visual desde el que se les considera” (2002:164).

En este sentido, las relaciones sociales identificadas en la red social en cuestión, eran heterogéneas porque se desarrollaban en planos distintos. Por ejemplo, las relaciones que se promovían entre los funcionarios de las instancias educativas tanto locales como federales, así como con los supervisores escolares, a propósito del trabajo de los colectivos docentes, eran diferentes de aquellas que se desarrollaban entre las instituciones privadas y los directores de escuelas; de igual forma eran distintas, de aquellas que se propiciaban entre los profesores y los padres de familia. También la heterogeneidad se expresaba en los disímiles intereses, las ideologías, las motivaciones y los propósitos que se planteaban los sujetos y actores involucrados en el trabajo de los colectivos del estudio.

Desde otra visión, la red social del estudio parecía tener cierta homogeneidad en algunos lazos institucionalizados. En el gráfico 1, se puede apreciar que los colectivos del estudio, señalados con Co1, Co2 y Co3, mantenían vínculos comunes con respecto a los sujetos e instituciones con los que se relacionaban: la Supervisión Escolar, la dirección de escuela, los Asesores Técnicos Pedagógicos, el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), la Asociación Civil y los padres de familia, lo que podríamos denominar como redes inmediatas de los colectivos o subredes dentro de una gran red social.

En cada caso, la presencia de estos actores formaba un *círculo de relaciones* directas “recíprocas”, cercanas al colectivo. Las relaciones recíprocas se distinguen porque cada participante intercambia bienes, servicios e información con todos los participantes del grupo (Lomnitz, 1998). En este caso, las flechas en forma bidireccional que aparecen en el esquema, indican una reciprocidad entre los actores, no así las flechas con líneas punteadas que correspondían a relaciones esporádicas, indirectas y activas. En estos vínculos más distantes, se ubicaban algunas instancias privadas (la Fundación Ford y el proyecto Ibbey México), también algunos organismos

públicos (la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS), la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC), la Dirección de Educación primaria en la entidad y la Universidad local). En estas relaciones indirectas pero activas, también se incluían la Jefatura de Sector y las Supervisiones Escolares, así como profesores de otros contextos.

En lo que sigue, preciso quiénes eran los actores identificados en la red vinculada con el trabajo de los profesores organizados en colectivos. Cada uno de los sujetos y/u organismos de la red tiene una letra y un número para hacer más fácil su ubicación en el esquema anterior (gráfico 1).

A) Las instancias de educación pública involucradas en la red social

Algunas instituciones públicas con las que los colectivos de este estudio solían relacionarse directa o indirectamente eran una instancia federal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS); también había organismos de carácter local como la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC) y el Centro de Maestros; la presencia de un programa federal, el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), todos ellos formaban parte de la red social identificada.

A1. Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS). La DGFCMS aparece en la red social como un organismo cuyo vínculo con las actividades de los colectivos de profesores, estaba mediado por instancias locales, la Instancia Estatal de Formación Continua y una Asociación Civil, cuyas funciones precisaré más adelante. La DGFCMS tenía en esta red una participación ligada con un proyecto general de formación continua de los profesores que se expresaba través de una institución que apoyaba, el Centro de Maestros.

También la DGFCMS, a través de la funcionaria que coordinaba esta institución, tenía vínculos con una Asociación Civil local para impulsar el proyecto de los colectivos docentes en las escuelas.

A2. Instancias Estatales de Formación Continua (IEFC). Las Instancias Estatales de Formación Continua (IEFC), antes Instancias Estatales de Actualización (IEA), fueron creadas a partir de 1996 e incorporadas a las 31 secretarías de educación estatales. Su ubicación dentro de los sistemas educativos estatales estuvo sujeta a la decisión

de la autoridad educativa de cada estado, de manera que algunas IEFC se crearon como Direcciones Estatales de Actualización, otras como Coordinaciones y otras más se constituyeron en Departamentos de Actualización.

La IEFC “es una dependencia de la Secretaría de Educación Estatal o equivalente, cuya función sustantiva es planear, desarrollar, administrar y evaluar los servicios educativos estatales de formación continua de maestros, en apego a las disposiciones normativas vigentes” (SEP, 2006: 3).

Las IEFC de acuerdo a la SEP, realizan diversas funciones que comprenden “la ejecución de orientaciones nacionales en materia de actualización de maestros, el diseño, producción, organización, seguimiento y evaluación de distintos tipos de programas y actividades de carácter local, relacionadas con la actualización del magisterio de la entidad” (pronap. ilce. edu.mx).

A3. Centros de Maestros. Actualmente los CdeM son espacios educativos cuya función es “ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la educación básica, promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional. Integran junto con las Instancias Estatales de Formación Continua, la estructura básica para la operación y desarrollo de los servicios educativos de formación continua” (SEP, 2006:4).

Los CdeM se han ubicado en las entidades, para ofrecer a los docentes los servicios de apoyo para la formación permanente, a través de infraestructura y recursos materiales diversos, así como acciones de asesoría, en algunos casos.

A4. Programa Escuelas de Calidad (PEC). En la red social identificada en el estudio, el PEC aparecía como un organismo que apoyaba materialmente a las escuelas y de ello se derivaban algunas acciones académicas y sociales que más adelante describiré.

El PEC forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, desde el año 2001 y de acuerdo a la SEP, este programa “busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación (PNE), como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el

ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento” (SEP, Lineamientos del PEC en www.sep.gob.mx).

El objetivo general que la Secretaría de Educación Pública define para este programa federal es: “Instituir en las escuelas públicas de educación básica incorporadas al Programa, un modelo de gestión con enfoque estratégico orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y práctica docente, que atienda con equidad a la diversidad, apoyándose en un esquema de participación social, de cofinanciamiento, de transparencia y rendición de cuentas”. Agrega también una serie de objetivos específicos relacionados con la “gestión escolar y la rendición de cuentas”:

- a) “Instalar en cada escuela incorporada una dinámica de transformación de la gestión escolar, a través de la provisión de herramientas y métodos para su planeación y evaluación con enfoque estratégico, con la concurrencia de las estructuras de educación básica;
- b) Orientar la gestión estratégica escolar al fortalecimiento de la práctica pedagógica, en función de las necesidades educativas en los alumnos identificadas por el colectivo docente de las escuelas del Programa;
- c) Establecer estrategias de impulso social a fin de fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el cofinanciamiento, la transparencia y rendición de cuentas;
- d) Fortalecer mecanismos de coordinación institucional federales, estatales y municipales que promuevan políticas y acciones para la asistencia técnica y financiera, con el objeto de favorecer la capacidad de gestión y el funcionamiento regular de las escuelas incorporadas al Programa.”

Los apoyos que ofrece este Programa a las escuelas también incluyen recursos financieros que van desde 4,683 a 9,357 dólares (USD) anuales⁴³ y un apoyo adicional equivalente a dos veces lo reunido por la propia escuela con aportaciones municipales y privados.

Según lo describe la SEP en los lineamientos del PEC, el destino de estos recursos será determinado por la escuela, de acuerdo a su proyecto escolar y

⁴³ Fuente: basica.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad(consulta 2-10-07)

programa anual de trabajo. La Secretaría de Educación Pública sugiere que “al menos el 80 por ciento se asigne para las adquisición de libros, útiles y materiales escolares, didácticos y de apoyo, así como para la inversión y/ o mantenimiento de espacios educativos, mobiliario y equipo. El resto se utilice en otros componentes que fortalezcan las competencias docentes y directivas, así como la formación de padres de familia”.

Para el año 2007, el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) apoyaba a 37, 692 escuelas de educación básica y beneficiaba, según estadísticas de la SEP a 7, 241, 434 alumnos (SEP, 2007).

A5. Dirección de educación Primaria en la entidad. Esta Dirección se ubica en el organigrama de las secretarías de educaciones de las entidades y tiene dentro de sus funciones principales “administrar, regular, supervisar y desarrollar los servicios de educación primaria en la entidad”. Dentro de las funciones que señala una página oficial de internet de la secretaría de educación de una entidad federativa, se destacan las siguientes:

- “Promover, sostener y valorar estrategias para que los maestros se reúnan en consejos técnicos con el fin de planear, evaluar y señalar las directrices que regularán el desarrollo con excelencia del proceso educativo del plantel;
- Elaborar el programa anual de actividades del nivel, el cual deberá incluir la orientación de la Supervisión Escolar;
- Autorizar, verificar la aplicación y dar seguimiento al programa anual de supervisión y al proyecto escolar que deben elaborar los directores de escuela, así como los inspectores o supervisores en las distintas zonas escolares del nivel, orientando sus funciones a un efectivo apoyo a la labor de docentes y directivos que promuevan la educación significativa, que facilite las tareas de análisis, revisión, consulta, evaluación y aplicación creativa de los planes y programas de estudio en las distintas zonas escolares;
- Desarrollar, fomentar y verificar la aplicación de una supervisión que permita definir y precisar las funciones de los directivos escolares, con el propósito de fomentar el aspecto pedagógico en las instituciones, al igual que su impacto en la comunidad;
- Recibir y documentar como resultado de la labor del supervisor o inspector, las riquezas didáctico-pedagógicas generadas por las escuelas del nivel en su

cotidiano acontecer educativo y reflejadas a través del diseño y aplicación de sus proyectos escolares que le permitan la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel educativo a su cargo;

- Impulsar el diálogo con el personal docente y directivo, a través del supervisor o inspector, escuchar sus inquietudes respecto al proceso educativo, valorar y considerar sus opiniones;
- Asesorar y apoyar permanentemente, en materia pedagógica, al personal directivo y docente en sus centros de trabajo;
- Difundir los lineamientos normativos en materia técnico-administrativa, a fin de orientar y asesorar al personal directivo de las escuelas de su nivel.”

En http://www.nl.gob.mx/?P=d_educ_prim_funciones consulta 31-01-08

En algunos estados, la Dirección de Educación Primaria, según se aprecia en algunas páginas de internet consultadas, también realiza diagnósticos de necesidades de capacitación o actualización profesional del personal directivo y docente en coordinación con las Instancias Estatales de Formación Continua o como se le designe en cada entidad.

A6. Otras instancias públicas. Otra instancia que destacaba en esta red de relaciones era el sistema municipal de Protección Civil cuyo propósito es “organizar los planes y programas de prevención, auxilio y de apoyo a la población ante situaciones de emergencia”⁴⁴. Esta instancia realiza algunas acciones en coordinación con las escuelas locales o acude al llamado de éstas en alguna situación de emergencia. En cada entidad existen estas áreas de apoyo y a nivel nacional dependen de un organismo federal.

A7. Padres de Familia y/o Asociaciones de padres de Familia. Los padres de familia en lo personal y agrupados como Asociación, se hacían presentes en la red social donde se insertaban los colectivos docentes. La participación de los padres de familia, como veremos en el correspondiente apartado, era heterogénea pero vinculada en la mayoría de los casos, con intereses asociados con sus hijos o pupilos.

Los padres de familia de las escuelas de educación primaria del país, para efectos de participación conjunta en las instituciones y con el propósito de ser representados ante las autoridades educativas de las escuelas, se agrupan como

⁴⁴ www.proteccioncivil.gob.mx

Asociaciones de Padres de Familia. Además los padres de los niños suelen tener participación individual en las tareas que convoca la institución o los profesores de grupo.

De acuerdo al Reglamento de Asociaciones de padres de familia nacional, estos organismos se instituyen “ en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, dependientes de las SEP y en las escuelas que la propia SEP autoriza, reconoce o registra, conforme a la Ley General de Educación. Las asociaciones se integran por padres de familia, tutores y quienes ejercen la patria potestad de los alumnos inscritos en los planteles educativos. El propósito de estas asociaciones es representar ante las autoridades escolares los intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados; colaborar en el mejoramiento de la comunidad escolar y proponer a las autoridades las medidas que estimen conducentes; participar en la aplicación de las cooperaciones en numerario, bienes y servicios que las asociaciones hagan al establecimiento escolar (Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia, 1980).

Algunas de las atribuciones que tienen las asociaciones de padres de familia, según lo señala este reglamento son: “Colaborar con las autoridades e instituciones educativas en las actividades que estas realicen; proponer y promover en coordinación con los directores de las escuelas, y en su caso, con las autoridades escolares y educativas, las acciones y obras necesarias para el mejoramiento de los establecimientos escolares y de su funcionamiento; reunir fondos con aportaciones voluntarias de sus miembros para los fines propios de las asociaciones; fomentar la relación entre los maestros, los alumnos y los propios padres de familia para un mejor aprovechamiento de los educandos y del cumplimiento de los planes y programas educativos; [...] cooperar en los programas de promoción para la salud y participar coordinadamente con las autoridades competentes en las acciones que estas realicen para mejorar la salud física y mental de los educandos, la detección y previsión de los problemas de aprendizaje y le mejoramiento del medio ambiente” (Diario oficial de la Federación 2 de abril de 1980:1- 3).

Los derechos y obligaciones de los miembros de estas asociaciones, están determinados en este mismo documento, los cuales se refieren a: “solicitar la intervención de la Asociación para el planteamiento, ante las autoridades escolares competentes, de problemas relacionados con sus hijos, pupilos o representados;

ejercer el voto en las asambleas; ser electos para formar parte de las mesas directivas y consejos de las asociaciones a las que se refiere el presente reglamento” (Ídem: 4).

B) Figuras educativas de la educación básica local presentes en la red social.

En nuestro sistema educativo para la educación primaria, la “estructura”⁴⁵ a través de la cual se administran las escuelas del país, está integrada por figuras directivas que tiene una función supervisora y administradora.

Todos estos sujetos con funciones directivas tenían participación dentro de la red social en la que estaban inscritos los colectivos docentes del estudio.

En orden de mayor a menor jerarquía, la “estructura” se conforma por los jefes de sector, los supervisores escolares y los directores de escuelas. En la entidad donde se realizó este estudio, de acuerdo con la información proporcionada por las autoridades educativas de la Secretaría de Educación en ese estado, hay 12 jefaturas de sector y 88 supervisores escolares, con al menos, un Asesor Técnico Pedagógico por zona escolar. También en las Jefaturas de Sector hay Asesores Técnicos Pedagógicos y en las oficinas centrales de la secretaría de educación de la entidad. En el estado durante el ciclo escolar 2006 – 2007 había 1427 escuela con sus respectivos directores con plaza efectiva o comisionados⁴⁶. La Jefatura de sector donde se realizó la investigación estaba conformada por 6 supervisores y 43 escuelas de educación primaria. A continuación se describen de manera general cada una de estas figuras educativas:

B1. El jefe de sector. La figura de jefe de sector, a diferencia de otras figuras directivas que conforman la “estructura” de educación primaria, es un puesto reciente en el sistema educativo. Algunos documentos señalan que ya desde 1933 se proponía la

⁴⁵ “Estructura” es el término que el discurso oficial en el ámbito educativo, utiliza para hacer referencia al esquema de las funciones jerárquicas de los directivos.

⁴⁶ En el sector educativo se le denomina docentes “comisionados” a los profesores que si abandonar su clave presupuestal de docente, pueden ocupar un puesto directivo o apoyar proyectos educativos en oficinas de la Supervisión Escolar o en las áreas centrales de las secretarías de educación de las entidades o bien en la Secretaría de Educación Pública.

creación de esta figura directiva como coordinador de la educación primaria en un sector o región⁴⁷.

Los jefes de sector son funcionarios que habían pertenecido al sistema educativo federal en el D.F. y en los estados, pero con la descentralización pasaron a formar parte del personal federalizado⁴⁸. La Jefatura de Sector comprende varias zonas escolares⁴⁹ y es el último nivel superior dentro del sistema de escalafón al que los docentes pueden acceder. Para llegar a este puesto los docentes deben ocupar antes la plaza de supervisor. *El Manual de Organización de la Escuela de Educación Primaria para el D.F. (1982)* establece como funciones básicas del jefe de sector, las de “servir de enlace y comunicación entre las autoridades educativas y los supervisores de zona de su sector, y de supervisar el trabajo de éstos. Señala como sus responsabilidades, otorgar el visto bueno a la información que los supervisores entregan, y que justifican la ampliación, creación y ubicación de planteles, y verificar que los supervisores de zona sigan el programa anual de actividades, así como que las zonas y escuelas a su cargo cumplan con las normas y los lineamientos establecidos para la certificación de estudios”. (Calvo, 2002:48).

Se señala en *los Manuales de organización de las Jefaturas de Sector* que “la creación de este puesto directivo, en su origen, buscó desconcentrar procesos del nivel estado hacia niveles intermedios, pues su estructura interna considero el establecimiento de auxiliares con el carácter de jefes de oficina” (Tapia, 2004: 147) En otros casos, se cuestiona el puesto de jefe de sector y se dice que asumir este cargo es vislumbrado por la mayoría de los directivos como una *jubilación en servicio* (Calvo, 2002: 323). Por otro lado, en el discurso común en el medio educativo, se aduce que la

⁴⁷ Arnaut documenta que en la *Memoria de la SEP* correspondiente a 1933, se habla de que la Sociedad de Inspectores y el Consejo de Educación Primaria del D.F. propusieron que se agregara el grupo escalafonario de inspectores generales jefes de sector. Sin embargo la SEP “rechazó la clase de jefe de sector, por considerar que sus funciones «son fundamentalmente las de coordinar y dirigir la educación primaria», las cuales correspondían al Departamento de Enseñanza Primaria y Normal como organismo directivo superior y, por tanto, no debían ser inamovibles. No obstante, la SEP cede parcialmente, señalando que los jefes de sector serían designados de entre los Inspectores incluidos en el escalafón” (1998: 73)

⁴⁸ La denominación federalizado tiene que ver con la descentralización educativa o ‘federalización’ que se consumó en México en mayo de 1992, mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización Básica y Normal (ANMEBN). De acuerdo a Arnaut, la descentralización o federalización “consiste en la transferencia del personal, las escuelas y los recursos de esos servicios educativos, del gobierno federal a los gobiernos de los estados, al mismo tiempo que el gobierno federal conserva y refuerza sus facultades normativas sobre el conjunto del sistema educativo nacional”.

⁴⁹ Una zona escolar está conformada por diferentes escuelas de uno o varios niveles educativos y es coordinada por un supervisor escolar. En el caso de Educación Indígena, un supervisor puede encargarse de coordinar los niveles de educación inicial, preescolar y primaria a diferencia de Educación Primaria General, donde el supervisor solamente se hace cargo del nivel educativo correspondiente.

Jefatura de Sector es un puesto constituido también por presiones y acuerdos de carácter sindical.

B2. El supervisor escolar. La Supervisión Escolar, dirigida por un profesor en funciones directivas “constituye el enlace para asesorar, orientar y coordinar las funciones y actividades entre las áreas normativas y los planteles escolares, a fin de verificar y controlar el funcionamiento integral en el servicio en este nivel educativo” (Tapia, 2004: 146).

Entre las funciones que le corresponden al supervisor están: “Promover, orientar y supervisar el desarrollo de la tarea educativa y aplicar las medidas que procedan para garantizar su funcionamiento; promover, asesorar y supervisar el desarrollo de la tarea educativa en su jurisdicción y aplicar las medidas que procedan dentro del ámbito de su competencia para garantizar su funcionamiento; desarrollar las actividades que le indique el jefe de sector y el director de Educación Primaria y concentrar y estudiar la información sobre las necesidades de ampliación, sustitución y ubicación de las escuelas de la zona a su cargo y remitirla al jefe de sector” <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/quienes/org/primaria> (consulta 28-07-07).

En la práctica la Supervisión Escolar es una institución de la SEP que cumple la función de dirigir, fomentar y vigilar la obra educativa. La labor de los supervisores es abarcativa de los aspectos materiales, técnico, social y administrativo de la educación. “En el aspecto material es responsable de la adquisición, construcción, acondicionamiento y conservación de edificios, mobiliario y anexos de las escuelas. En el técnico, debe planear y organizar el trabajo de las escuelas, formar los grupos, adaptar y aplicar los programas escolares, elaborar, adquirir y conservar los materiales didácticos; elaborar y aplicar pruebas. En el aspecto social, estudiar el entorno de la zona escolar, intervenir en las dependencias del gobierno para solucionar problemas del entorno; organizar y asesorar a las asociaciones de padres; entre otras; en el administrativo, establecer su oficina; tener al corriente los datos estadísticos de las escuelas, docentes y alumnos; vigilar el trámite de documentos e informes de y a las escuelas, rendir los informes que le sean requeridos y tramitar todo lo relativo al movimientos de escuelas y maestros de su zona” (Tapia, 2004:110).

También el supervisor, según hemos observado, es el responsable de las relaciones laborales con los profesores y los directores de escuela. Le corresponde la fundación y clausura de las escuelas, así como la distribución y remoción de los

docentes de sus centros de trabajo en acuerdo con el representante sindical de la zona escolar.

El supervisor, señalan algunos investigadores como Arnaut, “es una figura híbrida porque es un empleado de base, sindicalizado que ocupa un puesto escalafonario al que sólo se puede tener acceso mediante un dictamen de la Comisión Mixta de Escalafón, en la que están representados la SEP y el SNTE. El supervisor debe su puesto a las autoridades y al sindicato; al mismo tiempo, es autoridad de la Secretaría y un miembro más del sindicato: en la estructura técnica y administrativa de la SEP el supervisor es superior al maestro y al director; en el SNTE, en cambio, es uno más de sus miembros, con los mismos derechos y obligaciones que el resto, como los empleados, maestros y directores de educación primaria” (Arnaut, 1998:213).

B3. El director de escuela. El director de escuela es un docente con autoridad en el centro educativo y conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación pública, es “el responsable inmediato de administrar la prestación del servicio educativo en el plantel al que está adscrito”.

De acuerdo al *Manual de organización de la Escuela de educación primaria* ya citado, las funciones generales de los directores de escuelas primarias son: “Controlar que la aplicación del plan y programas de estudio se efectúen conforme a las normas, los lineamientos y las demás disposiciones e instrucciones que en materia de educación primaria escolarizada establezca la SEP; prever y organizar las actividades, los recursos y apoyos necesarios para el desarrollo del plan y programas de estudio; dirigir y verificar, dentro del ámbito de la escuelas que la ejecución de las actividades de control escolar, de extensión educativa y de servicios asistenciales se realicen conforme a las normas y los lineamientos establecidos; evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal a su cargo en las escuelas, las aulas y la comunidad”.

El puesto de director de escuela admite varias modalidades: el director técnico, el director encargado y el director comisionado. “Mientras que el primero tiene un nombramiento y una plaza que lo acredita como tal, el encargado es un docente con grupo quien además asumirá el encargo de la escuela, sin formalidad legal ni compensación salarial” (Fierro, 2006:54). En similares condiciones se desempeña el director comisionado, con la salvedad de que se le retira del grupo durante el periodo que dure su comisión. Tanto el director encargado como el comisionado son

nombrados y ratificados por el supervisor escolar, de tal suerte, como lo advierte Sandoval “en estos nombramientos intervienen una serie de relaciones construidas, capacidades mostradas, afinidades políticas o lazos de parentesco” (1985: 18-19) Por otro lado, ni el director encargado ni el comisionado tienen una compensación económica, tampoco la seguridad de alcanzar una promoción al puesto inmediato (la Supervisión Escolar), porque su cargo no participa en el llamado escalafón vertical de Carrera Magisterial.

Otros sujetos e instituciones que en la red social de este estudio son: El Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y el Asesor Técnico Pedagógico de Escuela (ATPE). En adelante se describen sus funciones y características.

B4. El Asesor Técnico Pedagógico de Zona o de Jefatura de Sector. Según lo señalan algunos investigadores en recientes documentos emitidos por la SEP, “la función de apoyo técnico nace con la constitución del sistema educativo nacional y ha obedecido a diferentes fines de acuerdo con las prioridades de la política educativa en cada etapa de su desarrollo histórico y a la orientación de cada administración” (SEP, s/f: 12). Sin embargo, el auge de esta figura de apoyo a la Supervisión Escolar está asociado con innumerables proyectos educativos de carácter local y nacional, que se empezaron a impulsar en la década de los 80's.

En los años recientes, la mayoría de las zonas escolares del país, según argumenta Calvo, cuentan con al menos un maestro comisionado como apoyo a la Supervisión Escolar o Jefatura de Sector que funcionan como ATP, aunque se dan casos señala, que no cuentan con ningún apoyo (2004:26).

Algunos de los proyectos que los ATP han atendido son: el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), el Programa Nacional de Lectoescritura (PRONALEES), el Programa Emergente de Actualización al Magisterio (PEAM), Programa de Actualización al Magisterio (PAM), Rincones de Lectura, Red Escolar. Actualmente se responsabilizan de los proyectos de Enciclomedia, el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), Niños Migrantes⁵⁰, entre otros. Otro grupo de Asesores Técnicos Pedagógicos están comisionados en las

⁵⁰ La Secretaría de Educación Pública contempla una diversidad de programas que forman parte de la política educativa nacional. Mediante estos proyectos se atienden en algunos casos, “necesidades o problemáticas emergentes del país” (SEP, s/f), otros son propuestas que buscan atender un campo específico de la educación. Estos programas operan en la mayoría de las entidades a través de las secretarías de educación.

llamadas Mesas Técnicas⁵¹ de las oficinas centrales y regionales de las secretarías de educación de las entidades y también coordinan los proyectos y programas educativos a nivel estatal.

Aunque la figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) según lo señala Calvo “no tiene cabida formal en la estructura educativa, en la práctica juegan un papel importante de supervisión” (2004: 25). Puntualiza también Calvo, que “los auxiliares técnicos pedagógicos son maestros o maestras de grupo que fungen como asesores por invitación personal de algún jefe de sector y/ o supervisor, pasando a formar parte de su personal de apoyo. Para tal efecto se le concede una comisión, a través de la que, sin perder la plaza ni los derechos laborales correspondientes, quedan liberados de la responsabilidad de atender un grupo de niños. Ello implica que no ocupan puestos escalafonarios ni reciben nombramiento como auxiliares. Al término de la comisión, deben volver a la situación laboral anterior” (ídem).

En la práctica el ATP se encarga de llevar a cabo la mayor parte de las tareas pedagógicas de la supervisión, tales como asesorar maestros de grupo, visitar escuelas y conducir talleres para docentes, pero también, apoyan el trabajo administrativo. Esta característica de la ejecución de diversas tareas, hacen ver de acuerdo a lo que plantea la SEP, que la función polivalente de los ATP los coloca como sujetos sin una clara “definición institucional” respecto de su relación y ayuda a las escuelas, entre otras cosas, argumentan porque: “a) no existen los criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia, b) no se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones, y c) se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares (SEP, s/f:11).

B5. El Asesor Técnico Pedagógico de Escuela (ATPE). En la ejecución del proyecto de los colectivos docentes, la coordinadora de la A.C. propuso nombrar un recurso de apoyo para las tareas de actualización, que se emprendería en las escuelas que participaban en el proyecto piloto. Esta figura se denominó Asesor Técnico Pedagógico de Escuela (ATPE), uno por cada una de las cuatro escuelas piloto. No es frecuente que en las escuelas se cuente con un apoyo de este tipo. La experiencia sobre los

⁵¹ Las Mesas Técnicas se integran por maestros comisionados, los cuales son docentes frente a grupo y por alguna razón son seleccionados para conformar un equipo de trabajo o coordinar uno o varios proyectos a nivel estatal. En algunos casos estas mesas técnicas participan en la elaboración de planes de trabajo del nivel educativo al que están adscritos (preescolar, primaria, educación especial, secundaria en todas sus modalidades), diseñan propuestas, evalúan proyectos y acuden a reuniones que la SEP convoca a nivel nacional.

Asesores Técnicos Pedagógicos que existen en la estructura educativa en México, hace referencia a un profesor o profesora que cumple funciones de apoyo a la supervisión o a las jefaturas de sector.

En el caso del ATPE entre las acciones que describieron asesores entrevistados, destacaron las siguientes:

Organizador operativo de las actividades del colectivo en la escuela; apoyo al director en las tareas de actualización del colectivo; apoyo pedagógico al colectivo; enlace entre la A.C. y el colectivo de profesores.

Un distintivo de este apoyo es que era un profesor o profesora frente a grupo nombrado por los propios compañeros del colectivo. No existía ninguna remuneración adicional y cubría su función como una tarea extra a sus actividades de docencia.

C) Los organismos privados en la red social.

Entre las instituciones privadas identificadas en la red social donde se incluían los colectivos docentes y con las cuales los profesores establecieron relaciones directas, se encontraban una Asociación Civil, la Fundación Ford y el proyecto Ibby México, todos organismos de carácter privado.

C1. La Asociación Civil. Se concibe a las asociaciones civiles como entidades con personalidad jurídica ante las autoridades civiles, compuesta de al menos 2 individuos con un número ilimitado de asociados cuyo fin común no debe estar prohibido por la Ley y sin propósitos comerciales o de lucro⁵².

Las asociaciones civiles en México, han apoyado trabajos de tipo comunitario y de carácter asistencial; además promueven ciertas visiones como el indigenismo y la educación. Pueden recibir apoyos del gobierno, pero a la vez tienen la posibilidad de recibir recursos tanto de instituciones privadas como públicas.

En este estudio destaca una asociación civil, cuyo papel en los colectivos estudiados parecía cobrar significado, porque mediaba algunas acciones relacionadas con el trabajo que los profesores hacían en las reuniones colegiadas. La A.C. en sus orígenes, según comentó la coordinadora de esta asociación, se respaldó prioritariamente en el apoyo económico de los profesores que la conformaban, en

⁵² http://es.wikipedia.org/wiki/Asociaci3n_Civil

algunas instituciones privadas y en menor proporción en las de carácter público. En la práctica la institución se fortaleció también de apoyos académicos, involucrando a diversos actores del campo educativo: maestros, asesores técnicos pedagógicos, directivos, especialistas, investigadores y profesionistas. En la entrevista la coordinadora también señaló que “el grupo mayoritario lo conformaban maestros involucrados que parecían tener una visión y preocupación compartida: la mejora de la calidad educativa” (EC/14-04-05).

La Asociación Civil según lo señaló Carmen, la coordinadora de la A.C, se creó en 1995 conformada por un grupo de maestros y profesionistas “preocupados por la educación” con la finalidad de generar un espacio donde los maestros y otros interesados en la educación se reunieran “para platicar, estudiar, compartir problemas, inquietudes y experiencias, buscar soluciones, planear actividades”. Esta institución se planteó como propósito “lograr una profesionalización del maestro, que respondiera a los tiempos actuales para contribuir a mejorar la calidad de la educación pública en el país, buscar las formas para que los niños y jóvenes conservaran el gusto por aprender” (s/f: 2).

Según reportan algunas entrevistas realizadas en el estudio, la A.C funcionó por varios años en un local prestado, un garaje de una casa en construcción. Ahí se ofrecieron diversas actividades académicas a la comunidad magisterial: Talleres de ciencia, Cursos de verano, talleres de lectura, conferencias y espacios para la discusión. La A.C. durante este período, también brindó servicios para la comunidad en general, especialmente para los niños. Entre los servicios que se ofrecían señaló la coordinadora de la A.C. estuvieron: talleres de música y teatro, lectura de cuentos, apoyos para las tareas, talleres de ciencia y tecnología, que se realizaban los sábados. Todos estos proyectos dijo, eran apoyados por algunos maestros de la región, quienes se preparaban en equipo y participaban de manera voluntaria, apoyados en ocasiones por los padres de familia. Todas las sesiones de trabajo se realizaban en horas extra clase y algunas por la noche, sobre todo las reuniones de los maestros (EC/14-04-05).

C2. Fundación Ford. Otra institución privada que figuraba en la red social era la Fundación Ford. La relación que establecieron las escuelas del estudio con esta institución les permitió acceder a algunos recursos económicos que se tradujeron en materiales didácticos para los alumnos y para trabajar en el colectivo.

La Fundación Ford, según la fuente consultada en internet, fue creada en 1936 por el industrial Henry Ford y su hijo Edsel. La fundación se instituyó con los objetivos de “aportar fondos para la investigación en materia de desarrollo y de educación, para la asistencia técnica y humanitaria destinada a aliviar la pobreza urbana y rural en los Estados Unidos y en los países en desarrollo”.

De acuerdo a la información que proporciona la página en internet⁵³, la fundación Ford es “la más internacional de las fundaciones estadounidenses, con más de 30% de su presupuesto atribuido a los países en vías de desarrollo, sea 73,3 millones de dólares de subvenciones en 1990. Actualmente, es la mayor fundación del mundo, con un capital estimado en 5,3 billones de dólares en 1990”.

Entre las acciones de desarrollo que han recibido apoyo, se destacan en la página oficial de internet de la fundación: proyectos de investigación y divulgación; investigación y acciones de desarrollo sobre nutrición, salud, gestión del agua, reconversión de desechos; tecnología de la alimentación y agrícola, producción agrícola; micro-realizaciones y gestión empresarial; desarrollo ecológico; justicia social y servicios legales.

Los donativos se otorgan dicen, “generalmente a organizaciones de base, pequeñas y medianas empresas, universidades, centros de investigación, asociaciones civiles, cooperativas, servicios de salud, etc. bajo los criterios determinados por la fundación. El monto aportado en promedio es de 176.000 dólares por proyecto, cuya duración fluctúa entre dos meses y tres años, aunque en algunos casos se destinan cantidades mayores para financiar proyectos de hasta 10 años. La Fundación Ford ha estado promoviendo el planteamiento de crear fondos rotativos para préstamos a largo plazo sin intereses”.

C3. Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C. (IBBY México). La Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C. (IBBY México) se define en el sitio oficial de internet como “una organización no lucrativa que trabaja para favorecer el placer de la lectura y el encuentro de los niños y jóvenes con los libros”. Iby México fue fundada dicen, en 1979 y conforma un grupo interdisciplinario quienes trabajan de manera voluntaria en la promoción de la literatura infantil. En <http://www.ibbymexico.org.mx> (consulta 5 -05- 05).

⁵³ <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-1643.html> consulta 4-10-07

La heterogeneidad de las funciones de cada uno de estos sujetos y organismos desde sus atribuciones y jerarquías, anticipa de alguna manera, una participación también heterogénea en la red social identificada en este estudio, asociada con las diversas configuraciones a las que me referiré en el apartado siguiente.

1.2. Interacciones entre sujetos y organizaciones de la red: Diferentes configuraciones.

En el análisis de la red social de este estudio, identifiqué diferentes configuraciones, es decir, la red parecía presentarse de manera distinta en función de los sucesos que se producían en los colectivos de profesores o en los contextos en que éstos se hallaban insertos. Las configuraciones que presento corresponden a diferentes momentos de la actividad del trabajo de los profesores en las escuelas. Constituyen además, una serie de sucesos vinculados con la actividad de los colectivos docentes, donde se apreciaban relaciones heterogéneas y cambiantes entre los diferentes sujetos y organismos.

Los esquemas que siguen muestran cuatro configuraciones de la red social – aunque no son las únicas que se identificaron - a través de las cuales explico las relaciones entre los sujetos y organismos, así como los sucesos que ahí tenían lugar, en torno al trabajo de los profesores del estudio. Los momentos a los que hago referencia en esta parte, responden a los diferentes acercamientos que tuve a los espacios de reunión de los profesores durante dos ciclos escolares. En estos asomos al trabajo de los colectivos pude apreciar que la presencia de un “nuevo” actor o la “ausencia” de otro, configuraban la red y favorecía, en algunas ocasiones, ambientes y formas distintas de trabajo. Por ejemplo, la inclusión del supervisor escolar o del director en las actividades relacionadas con el trabajo que los profesores emprendían como colectivos en las escuelas, solía crear en algunos casos, ambientes tensos, sobre todo cuando estaba en juego la continuidad del proyecto del colectivo. En otros momentos, la participación de alguno de estos directivos motivaba al colectivo y permitía que la red incorporara otros actores y formas diferentes de trabajo en el grupo de profesores. Las redes, señala Watts, son objetos dinámicos no porque las cosas sucedan en sistemas en red, sino porque “las redes mismas evolucionan y cambian con el tiempo, impulsadas por las actividades o las decisiones de aquellos mismos componentes” (2006:30).

En este sentido, encontré que la red se configuraba y se reconfiguraba en diferentes períodos del trabajo, es decir, la red que en un primer acercamiento se

mostraba como aparece en la configuración “a” (pág.108), en otro momento se transformaba como se muestra en “b” (pág.112) y así sucesivamente en las otras configuraciones. De hecho, la red se mantenía en constante dinamismo como señala Watts (2006). Esta dinámica respondía a las interacciones que ahí se suscitaban y a la evolución de la misma red, así como a los conflictos, alianzas o consensos que tenían lugar entre sus integrantes.

En las diferentes configuraciones construidas en el estudio se “agregaron” o se “excluyeron” actores⁵⁴, ello no implicaba que nunca habían estado o dejaran de existir o bien desistieran de interactuar en la red, sino que su participación en el trabajo de los colectivos docentes - el foco de mi estudio- ya no era visible, al menos para los intereses de esta investigación. Por ejemplo, en el caso de la configuración “a” el jefe de sector parecía no tener vínculo con el trabajo de los colectivos docentes, sin embargo su participación con las escuelas y los supervisores era “activa”, por el tipo de relaciones que establecía asociadas con su función en la educación. Como lo señala Lomnitz “las redes sociales son construcciones abstractas que el investigador define de acuerdo al criterio que le interese; es decir, estas relaciones se determinan por algún criterio subyacente, lo que permite identificar estructuras sociales que generalmente *no están formalmente definidas por la sociedad* ⁵⁵y que de otra manera no serían identificables” (Lomnitz, 2002:2).

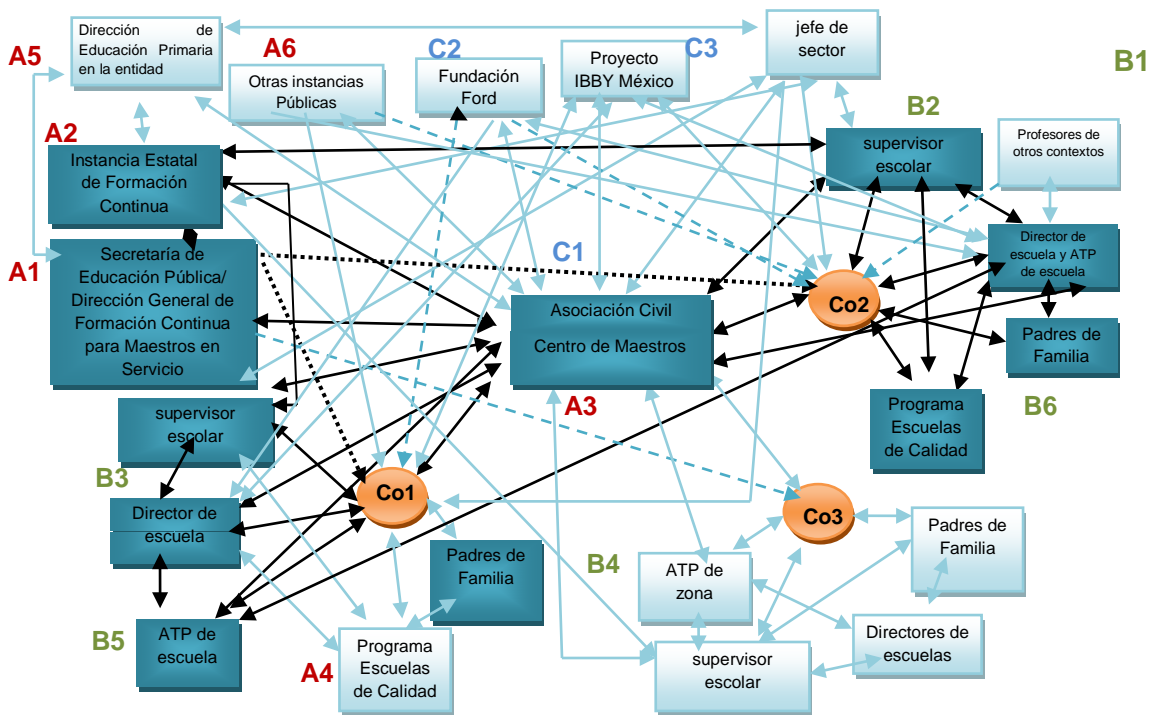
En efecto, como lo señala Lomnitz, la construcción y aproximación a la existencia de las redes en ciertos contextos y espacios temporales depende en gran parte del investigador y de los criterios que éste haya prefijado. Aquí la importancia, radica en la observación y el análisis de las redes identificadas, así como el estudio de cómo se generan y cuáles son los sentidos que cobran para los actores involucrados en éstas.

En lo que sigue, se presenta un análisis de las cuatro configuraciones distinguidas en la red social donde identifiqué el lugar y la relación que cada sujeto u organismo tenía con los colectivos del estudio en los diferentes momentos del estudio.

⁵⁴ La diferenciación de color de los recuadros de los sujetos y organismos de la red social que presento en las configuraciones A - D, sugiere la “presencia” (azul intenso) o “ausencia” (azul claro) de cada uno de éstos actores en las configuraciones.

⁵⁵ El subrayado es mío.

1.2.1. Acercamientos a la red social: Configuración a



Acotaciones:

- "Presencia"
- "Ausencia"

En un primer acercamiento al trabajo que hacían los profesores reunidos en colectivos docentes, se advirtió que dos de los tres colectivos que integran este estudio, se encontraban desarrollando actividades constantes en las escuelas. Por ello en esta configuración se muestran como colectivos "activos", no así el colectivo tres, quien en otra ocasión de acercamiento había reactivado su dinámica de reuniones periódicas.

En esta configuración de la red de relaciones, se observa la presencia de la Asociación Civil (AC). También está presente junto con esta A.C., el Centro de Maestros como instancia promotora de acciones de formación docente. Ambas instituciones, la Asociación Civil y el Centro de Maestros, estaban relacionadas con el trabajo que los profesores emprendían en las escuelas en sesiones colegiadas. La participación de la A.C. y el CdeM tenían una particular importancia para los colectivos docentes, no sólo porque fueron los impulsores del proyecto de trabajo *proyecto de actualización horizontal en colectivo*, sino porque en estos espacios los profesores encontraban asesorías, materiales de consulta, talleres y propuestas pedagógicas para desarrollarlas en las escuelas. Otras formas de apoyo que la A.C y el CdeM confirieron a las escuelas piloto fueron: seguimiento y evaluación a las actividades del colectivo, asesorías para los ATP de escuelas y otorgamiento de materiales adicionales.

También la A.C. y CdeM tenían el papel de mediadores entre las autoridades federales y estatales y los profesores de los colectivos docentes, ya sea para acercar materiales a las escuelas o para informar sobre nuevos proyectos en el campo de la formación continua de los maestros.

Destacan además, en esta configuración de la red social, los supervisores escolares y los directores de escuelas. Tanto los supervisores como los directores de escuelas, tenían un papel importante en las acciones que se desarrollaban en los colectivos de los profesores. La participación del supervisor en la red, en algunos casos, era servir de enlace entre la A.C. y el CdeM y las autoridades estatales para la ejecución de algunos proyectos de actualización de los profesores, como ocurrió en el caso del proyecto de formación docente de la Jefatura de Sector, donde cada supervisor informó a las escuelas y seleccionó a aquellos centros educativos que participarían.

En otros casos, a petición de la Dirección de Educación Primaria de la entidad, los supervisores escolares colaboraron en coordinación con la A.C. en la capacitación de los Asesores Técnicos Pedagógicos de las zonas escolares. En otras ocasiones, como se describirá más adelante, el supervisor podía constituirse en una limitación para el trabajo del colectivo. Otros tipos de participaciones de los supervisores escolares, tenían que ver con la relación que éstos establecían con los padres de familia en momentos de conflicto, los cuales se suscitaron en una de las escuelas del estudio. En estas participaciones los supervisores parecían tener una mediación entre los directores y los padres de familia. En otros momentos, los supervisores eran la vía directa para que algunos apoyos económicos llegaran a las escuelas, como en el caso del Programa de Escuelas de Calidad (PEC). A través de la Supervisión Escolar solían realizarse los trámites para que las escuelas se incorporaran a este programa de carácter federal. Los directores junto con los profesores de las escuelas diseñaban un proyecto escolar y lo remitían a las oficinas de la Supervisión Escolar, quien a su vez lo canalizaba a la Jefatura de Sector y de ahí a la instancia correspondiente en la entidad. También los recursos económicos del PEC fluían hacia las escuelas por vía de la Supervisión Escolar.

Con respecto a la participación de los directores de las escuelas del estudio en el desarrollo de los colectivos, se identificaron diversas formas de involucramiento. En algunos casos, los directores apoyaban las tareas que los profesores emprendían en

el colectivo, inclusive algunos se incorporaron en las actividades del grupo. En otros casos, los directores no se incluían directamente con el colectivo, pero apoyaban el trabajo que ahí se hacía, confiriendo al Asesor Técnico Pedagógico de la escuela, la responsabilidad de organizar, coordinar y citar a reunión al grupo de profesores. En otros momentos, uno de los directores, apoyado por el supervisor escolar, limitó la continuidad del trabajo del colectivo.

El Programa de Escuelas de Calidad (PEC), en el caso del colectivo Dos, estaba estrechamente relacionado con las actividades que se hacían en las reuniones de profesores, ya que la propuesta que se generaba y desarrollaba en el colectivo, servía a su vez para presentarlo a las autoridades del PEC y obtener con ello algunos recursos económicos⁵⁶ para la escuela.

Otro actor que figuraba en la red social de los colectivos, era el Asesor Técnico Pedagógico de Escuela (ATPE). Este asesor tenía dentro de sus responsabilidades la tarea de organizar operativamente las actividades del colectivo en la escuela y otorgar apoyos pedagógicos al colectivo.

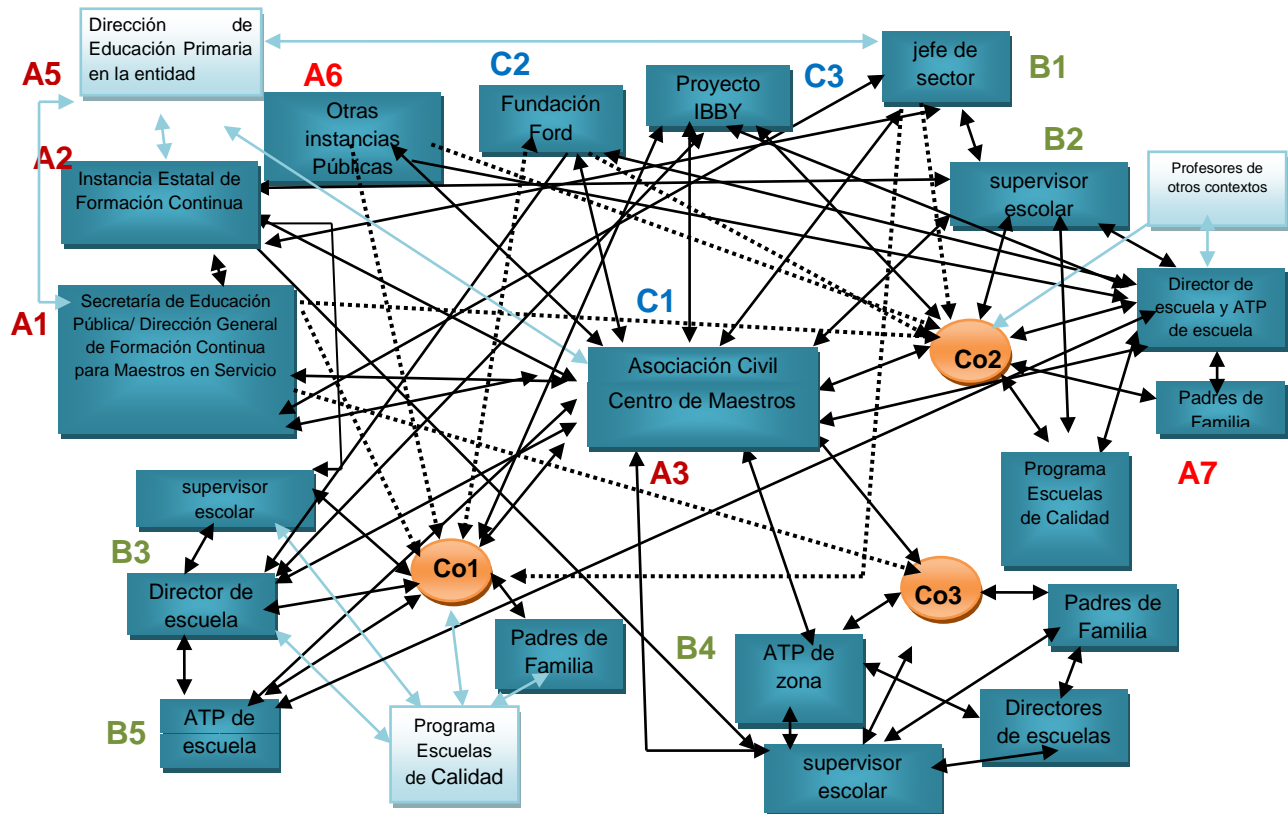
En la configuración “a” de la red se incluían también dos organismos públicos: la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) y la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC). Aunque ninguna de estas instituciones tenía vínculos directos con los colectivos del estudio, su participación dentro de la red de relaciones sociales identificadas, representaba un papel importante para el trabajo que hacían los profesores en las escuelas. Derivado de los vínculos que la AC y CdeM sostenían con la DGFCMS, los colectivos docentes tenían acceso a materiales educativos que se utilizaban en las sesiones de trabajo. De igual forma, la DGFCMS apoyó en diferentes momentos a la A.C y CdeM con asesores que ofrecieron capacitación dirigida a los ATP de escuelas y a algunos profesores de las escuelas de la región.

Con respecto a la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC), el vínculo con los colectivos tenía que ver con la gestión que este organismo realizó para

⁵⁶ En el discurso oficial de la SEP se establece que el PEC ofrecerá a las escuelas “apoyos académicos, a través de la estructura educativa estatal, para la transformación de la organización y funcionamiento de la escuela mediante la capacitación, asesoría y seguimiento en la construcción del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Plan Anual de Trabajo (PAT)” en [www. básica. sep.gob.mx/pec](http://www.básica.sep.gob.mx/pec), sin embargo, en conversaciones con los profesores de los colectivos del estudio, destacaron que tales apoyos pedagógicos no llegaron a sus escuelas y la construcción del PETE y del PAT se hizo como una tarea, en algunos casos, del colectivo, en otros, lo definieron entre unos cuantos profesores de las escuelas.

establecer el Centro de Maestros junto a la AC. Aunque en la práctica, como se verá más adelante, la DGFCMS, fue la principal promotora de las gestiones para que esto se llevara a cabo. Esta acción implicó que los profesores de las escuelas contaran con más materiales didácticos para trabajar en las sesiones de los colectivos, como videos y libros en los que se apoyaban los asesores o bien, estos materiales eran llevados al seno del colectivo docente.

1.2.2. Otros sujetos en la red social: Configuración b



Como se puede apreciar, en esta configuración hay otros actores que amplían y modifican la red social. Se visualiza en esta configuración “b”, en contraste con la anterior, la presencia de un “nuevo” colectivo docente, el colectivo Tres. Este colectivo al igual que los otros, como parte de la dinámica de las relaciones del grupo de profesores que lo integraban, se vinculaba con el CdeM y la Asociación Civil, con directores de escuelas, con la Supervisión Escolar y con los padres de familia.

En contraste con los otros dos colectivos, el colectivo Tres era coordinado por un Asesor Técnico Pedagógico de zona escolar. Este Asesor Técnico Pedagógico, tenía a su cargo tareas similares a las que realizaban los ATP de escuelas, sólo que su campo de acción abarcaba las seis escuelas de la zona escolar. Algunas de las

funciones que el ATP de zona realizaba eran: Negociar con los directores de escuelas y con el supervisor escolar las tareas formativas de los profesores de la zona escolar; vincularse con la A.C. y el CdeM para obtener diversos materiales educativos para trabajar en colectivo, así como buscar asesores para apoyar las sesiones de trabajo en colectivo; acordar la agenda de reuniones con los profesores de las escuelas y estar atento a las demandas de formación de los profesores de la zona escolar, entre otras.

Otro sujeto que cobraba importancia en esta configuración de la red era el jefe de sector. La participación de este funcionario educativo en las actividades de los colectivos, contemplaba relaciones indirectas con las escuelas del estudio, ya que a través de su gestión con la A.C. y el CdeM se empezó a impulsar un proyecto de formación continua para todos los profesores de educación primaria en el sector a su cargo. Anteriormente este proyecto formativo⁵⁷, se sabía que solamente se desarrollaba en las escuelas piloto que coordinaban el CdeM y la A.C. De esta experiencia, informó la coordinadora de la A.C., se tomaron algunos referentes para extenderlo en acuerdo con el jefe de sector hacia las demás escuelas que éste coordinaba.

Con respecto al proyecto de formación continua del sector, la invitación a las escuelas para participar en estas tareas de actualización, solían llegar a través de los supervisores escolares y éstos a su vez establecían contacto con los profesores mediante los directores de escuelas. Otras veces, las invitaciones para ser partícipes en las actividades del proyecto del sector, se realizaban directamente por parte del jefe de sector con algunos profesores de las escuelas, como en el caso de los colectivos del estudio que se describen en este estudio.

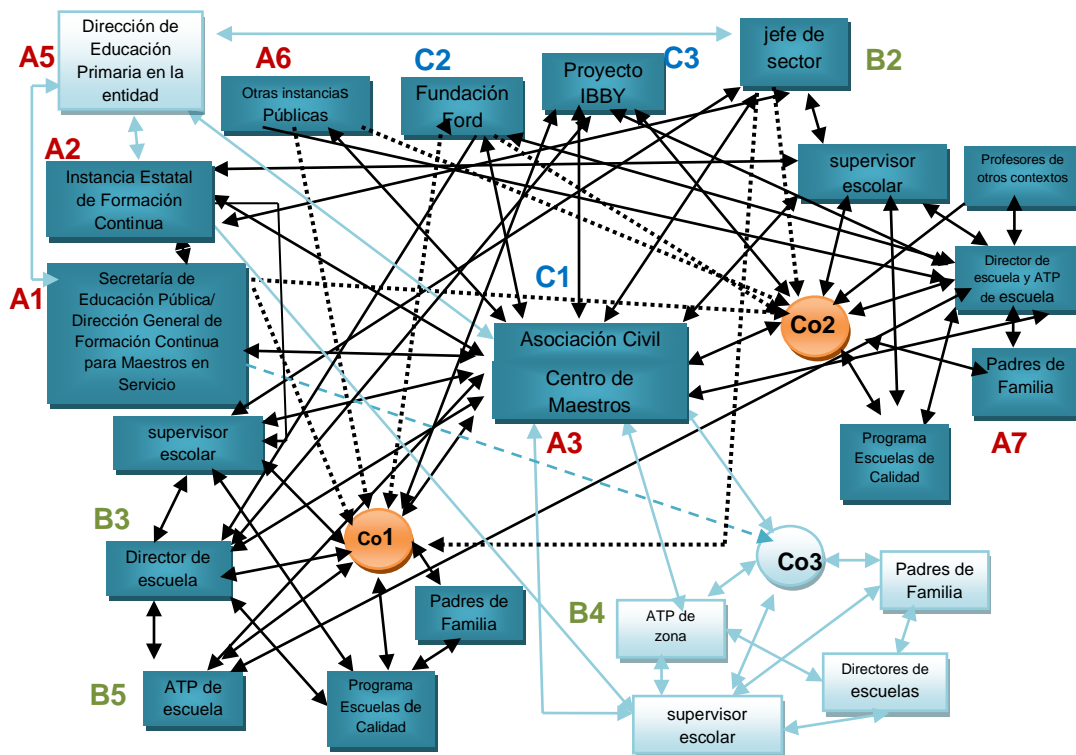
En esta segunda configuración “b”, igualmente tienen participación algunas instituciones privadas, cuya relación con los colectivos se propició a través de la Asociación Civil y el CdeM para acercar a las escuelas apoyos materiales. Aquí destacan la Fundación Ford y la Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C. (IBBY México). Ambos organismos donaron a dos de las escuelas del estudio, materiales educativos que los colectivos de profesores utilizaron en las sesiones de trabajo y en sus salones de clases. La relación que la A.C. tenía

⁵⁷ El proyecto de formación en la escuela de la Jefatura de Sector, tenía como antecedente la experiencia del proyecto piloto que la A.C. y el CdeM estaban promoviendo en la región con 4 escuelas. De acuerdo a lo que comentó el jefe de sector, se trataba de empezar con algunas escuelas (3 escuelas por zona escolar) con el propósito de que desde dentro (de las escuelas) “pudiera generarse la cuestión de lo técnico pedagógico”.

tanto con la Fundación Ford como con IBBY México, se propició cuando la Asociación Civil buscó el apoyo de instancias que respaldaran su plan de formación continua de los profesores, ya fuera mediante recursos financieros o con materiales didácticos.

Otras instancias de carácter público estaban presentes en esta configuración, respaldando algunas propuestas que surgían en las reuniones de los profesores, como en el caso del colectivo Uno, donde los profesores se apoyaron en el sistema municipal de Protección Civil para una acción preventiva de enfermedades en la escuela. Esto ocurrió cuando en la escuela se identificó un foco de infección cercano a la institución educativa. También la universidad local se relacionó con los colectivos docentes al ofrecer un taller a los profesores de la región. En este caso, el taller tenía vínculo con propuestas didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura y aunque no acudieron todos los profesores de los colectivos, los materiales y las secuencias didácticas propuestas en el taller, solían compartirse en algunos momentos en las sesiones de los colectivos Uno y Dos.

1.2.3. La “exclusión” de participantes en la red social: *Configuración c*



En otro momento del estudio, se identificó que la escuela donde sesionaba el colectivo Uno se había incluido al Programa de Escuelas de Calidad (PEC) mediante de las gestiones que hizo el director. Según comentaron los profesores, la propuesta

de lectura y escritura que se venía trabajando en ese colectivo durante varios ciclos lectivos, se tradujo en un proyecto para el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y éste se aprobó por las autoridades correspondientes de la SEP. Ello implicó que la escuela se incorporara al programa PEC y recibiera recursos económicos.

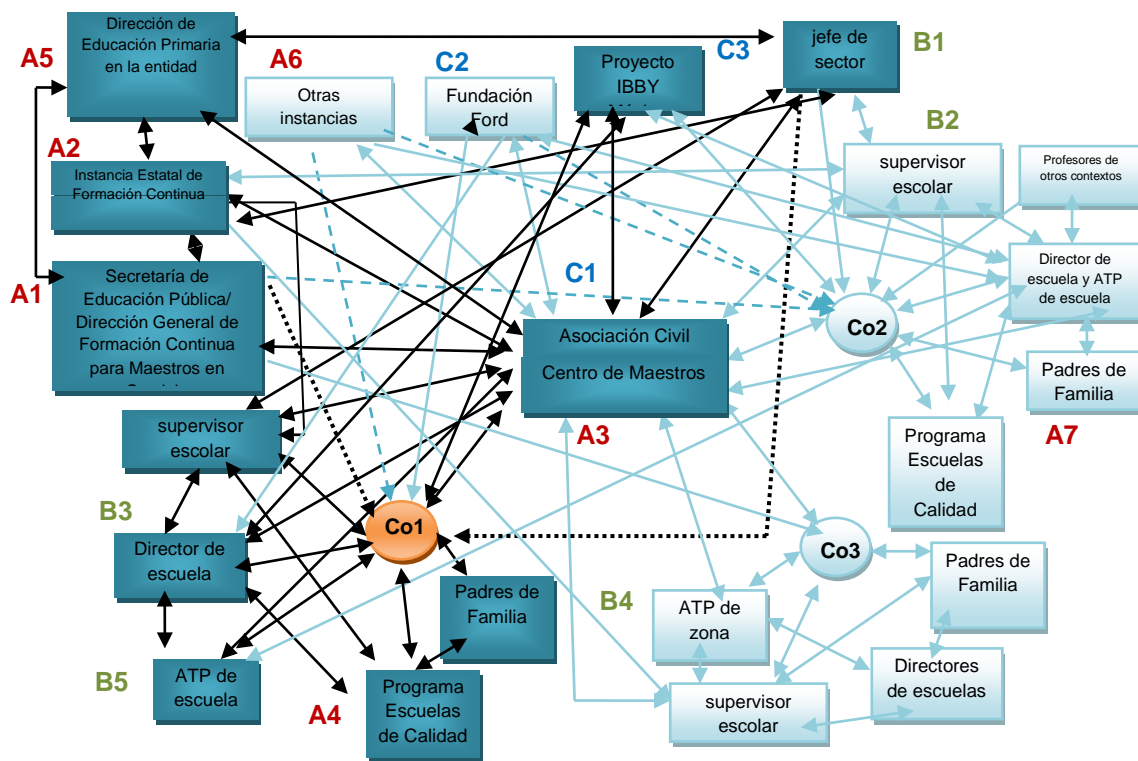
La inclusión de la escuela a este programa, según comentaron los entrevistados, marcó diferencias en cuanto a la manera en que se daban las relaciones entre padres de familia, maestros y alumnos en el centro escolar. Con el PEC, indicaron que se propició una mayor participación de los padres en las acciones escolares; por ejemplo: como parte de las actividades del proyecto escolar, las madres de familia acudían a los salones de clase a realizar tareas de lectura en voz alta con los alumnos; el director de la escuela se reunía con más frecuencia con la Asociación de Padres de Familia y los profesores. Al parecer, según explicaron, la actividad escolar cobró una dinámica de mayor comunicación entre padres de familia, maestros y director de escuela.

Con respecto al colectivo Dos, la red social se extendió a otros contextos más allá de la escuela. A través del vínculo informal que el director estableció con profesores de otras zonas escolares, se obtuvieron materiales educativos para trabajar en las sesiones de profesores. Estos materiales consistían en folletos y libros fotocopiados con actividades que se sugerían desarrollar en el salón de clases. El uso de estos recursos didácticos era motivo de análisis y comentarios en las reuniones colegiadas. Con este material se trabajó durante un ciclo escolar.

En el caso del colectivo Tres, la distancia que mediaba entre las sedes de las reuniones del colectivo – las cuales se hacían regularmente en escuelas de esa región serrana- y la A.C. – CdeM, así como el alto costo que implicaba trasladarse a éstas, limitó la continuidad del proyecto. La mayor parte de las veces que los asesores de la A.C. y del CdeM acudieron a las reuniones del colectivo Tres, los gastos que este viaje originaba eran asumidos por la A.C. Por su parte los profesores solían desplazarse de las comunidades rurales hacia las sedes de las reuniones, las cuales se desarrollaban en una escuela distinta cada vez y, ello también implicaba desembolsos económicos, de los cuales se hacían responsables cada uno de los profesores. Por lo general, los padres de familia de las escuelas sedes se organizaban para ofrecer alimentos a los profesores.

Aunado a los factores enunciados, el Asesor Técnico Pedagógico del colectivo Tres renunció a la comisión de ATP para reintegrarse a sus funciones de docente frente a grupo. Ello pareció limitar las posibilidades de que los profesores continuaran reuniéndose y se optó por dejar de sesionar como se venía haciendo hasta entonces. No obstante, según comentó la coordinadora de la AC, la comunicación con los directores de las escuelas y el supervisor escolar continuó vigente para ofrecer apoyos académicos a través de la AC y el CdeM. En otro momento la coordinadora de la AC comentó que se buscarían alternativas para reactivar el colectivo Tres porque los profesores, en su mayoría de escuelas multigrado, “pedían seguir trabajando en equipo”.

1.2.4. La invisibilidad y la vigencia de los integrantes de la red social: *Configuración d*



Esta última configuración de la red social identificada en el trabajo de investigación, corresponde a uno de los últimos acercamientos al lugar del estudio. Como se puede apreciar hay en esta configuración una “ausencia” de sujetos, como los casos del Colectivo Tres que ya comentaba en la configuración anterior y el Colectivo Dos, al cual haré referencia en lo que sigue.

En el Colectivo Dos se gestaron algunos cambios que parecieron influir para que el colectivo no continuara con la dinámica mantenida durante varios ciclos lectivos.

En esa época el director de la escuela se jubiló y ello implicó un cambio de autoridad en la escuela. Asimismo, debido a la baja de la matrícula escolar, la escuela estuvo a punto de ser cerrada por las autoridades educativas de la entidad y por ello no se hicieron los trámites administrativos para ser apoyada por el PEC. Esta situación que se daba en la escuela, contribuyó a que la A.C. replanteara la propuesta de seguir promoviendo el trabajo del colectivo Dos, optando por ofrecer su apoyo a otra escuela. Pese a ello, los profesores seguían reuniéndose de manera “informal” en los espacios de recreo y en los pasillos para comentar sobre algunas propuestas o para dialogar sobre los proyectos que habían quedado inconclusos. Por otro lado, el vínculo con la A.C. y el CdeM seguía latente a través de materiales y recursos que solicitaban estas instituciones. El proyecto del Bunko⁵⁸ continuaba promoviéndose en la escuela y algunas veces la AC y el CdeM los convocaban a participar en actividades académicas, aunque en estas últimas participaran en lo individual, según comentaron.

Otro organismo que no se hace visible en esta configuración es la Fundación Ford. Al menos durante unos meses las escuelas no contaron con los materiales didácticos que esta Fundación financiaba debido a que los recursos económicos, que regularmente eran entregados a la A.C. para la compra de materiales didácticos, al inicio de cada ciclo lectivo, no llegaron esta vez por cuestiones administrativas. Esto implicó que las escuelas no distribuyeran entre sus alumnos los materiales del Programa de Activación de Inteligencia (PAI)⁵⁹.

Por otro lado, el esquema de la configuración “d” incluye a la Dirección de Educación Primaria en la entidad, institución que parecía no estar presente en otros momentos, al menos no era visible como tal. Esta Dirección se ubica en el organigrama de las Secretarías de Educación de las entidades y tiene dentro de sus funciones principales administrar, regular, supervisar y desarrollar los servicios de educación

⁵⁸ Bunko es una palabra japonesa que significa “acervo de libros”. Los Bunkos tiene su origen en Japón. Según la fuente consultada el primer bunko se creó en 1906. Un bunko es una biblioteca comunitaria especializada en literatura recreativa, dirigida al público infantil y juvenil. En los Bunkos los niños y jóvenes leen, escuchan cuentos y participan en dinámicas de animación a la lectura. En México, los Bunkos surgen en 1993 coordinados por Ibbby México. Actualmente existen más de 40 bibliotecas bunko en distintos lugares de la república. En <http://www.ibbymexico.org.mx/bunkos.html> y http://www.ifla.org/IV/ifla72/papers/081-Takahashi_trans-es.pdf (consulta 5-07-07)

⁵⁹ El Proyecto de Activación de la Inteligencia es “una propuesta de materiales que tienen como propósito despertar una forma de razonar en los niños y niñas de las primeras edades, con el fin de que aprendan a resolver problemas y relacionar lo que van aprendiendo con lo que ya conocen. El objetivo fundamental de la inteligencia es que cada alumno aprenda a aprender.”

primaria en la entidad. La Dirección de Educación Primaria tenía a su cargo en el estado el proyecto de Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE)⁶⁰, que la SEP estaba impulsando en las entidades. Por ello, estableció vínculos con la AC, quien ya se había separado del CdeM, para desarrollar actividades de capacitación a los ATP de zonas escolares, los supervisores escolares y los jefes de sector. En el segundo apartado de este capítulo describo el vínculo que se propició entre esta Dirección de Educación Primaria de la entidad y la A.C. como parte de las relaciones de la red social identificada.

Como se puede apreciar, la complejidad de la red de relaciones identificadas en este estudio, suponía la participación de los sujetos y organismos en diferentes planos y momentos. Pero además, el involucramiento de los actores se propiciaba de diversas formas, algunos establecían más vínculos con los colectivos que otros; también los intereses y los propósitos que movían a cada uno de los sujetos implicados podían motivar la cercanía de éstos con las escuelas y los profesores.

Por otro lado, así como la red solía ampliarse en algunos casos, igualmente podía reducirse en otros momentos. Este tipo de configuraciones en las relaciones sociales podía obedecer a varios factores: la comunicación entre los actores; las demandas de las autoridades educativas, los programas que se promovieron; las posibilidades de participación de algunos de los sujetos o bien las posibilidades económicas y otros recursos para sostener los proyectos de los colectivos.

Aun cuando las participaciones y los niveles de involucramiento con las acciones que se desarrollaban en los colectivos docentes parecían ser heterogéneas, todos estaban involucrados en los procesos de micropolíticas que tuvieron lugar en los espacios de las escuelas del estudio, procesos que describiremos en el segundo apartado.

2. El trabajo de los colectivos docentes: objeto de micropolítica escolar

En este segundo apartado del capítulo se describen algunos procesos de micropolíticas educativas desarrollados entre diversos participantes de la red social reconocida en el estudio. La noción de micropolítica de Blase (2000), referida al inicio

⁶⁰ El proyecto SAAE se diseñó por la SEP en 2005 y se ofreció como alternativa a las entidades federativas para apoyar a los profesores de las escuelas en su formación. El SAAE “pretende asistir a los centros escolares mediante ayudas pertinentes y útiles para analizar la realidad educativa de cada institución escolar que favorezca la toma de decisiones en su interior conducentes a la mejora”. SEP (s/f) *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica en la escuela*. Propuesta

de este capítulo, permite dar cuenta de algunas de las tensiones y formas que tomaban las negociaciones de los sujetos por determinadas acciones, en este caso, aquellas referidas a las actividades de los profesores agrupados en colectivos de trabajo.

Blase destaca que las micropolíticas hacen referencia al conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. También señala que las micropolíticas aluden a la cooperación y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines (Blase 2000). En estas relaciones se encontraban indicios de la diversidad de significados que los sujetos atribuían al desarrollo de los colectivos y que describimos en este capítulo.

La dinámica de la red social descrita en el apartado anterior puede connotar, siguiendo a Lomnitz, “relaciones de bienes y servicios o de comunicación entre individuos, tales como intercambios de favores burocráticos, de préstamos materiales o de información”. (2002:3). Y continúa señalando la autora: “Los intercambios pueden ser de tres tipos: a) intercambios recíprocos (entre individuos con recursos y carencias similares que se dan dentro de un contexto de sociabilidad o « confianza»), b) de tipo redistributivo (patrón/cliente); es decir, entre individuos de diferentes jerarquías con recursos desiguales, siendo éstas típicas relaciones de poder inmersas en relaciones personales y en las cuales se intercambia lealtad por protección, y c) intercambios de mercado, en los que la circulación de bienes y servicios se hace a través del mercado y sus leyes (Polanyi, 1957: 234-269 en Lomnitz, 2002:3).

En este sentido, las relaciones sociales en la red del presente estudio, implicaban negociaciones de micropolítica que tenían lugar entre los sujetos que en ella participaban, así como la diversidad de significados que ellos le asignaban al trabajo en colectivo.

Así, los procesos de micropolíticas que describimos en el capítulo incluían una diversidad de intereses propios de los sujetos y organismos que conformaban la red. Algunos de estos procesos implicaban negociaciones entre diferentes instancias públicas y privadas, como ocurrió con la Asociación Civil local que negociaba el desarrollo de nuevas propuestas formativas con la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) y la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC). Otras negociaciones involucraban a las escuelas públicas con organismos como la Fundación Ford y el proyecto Ibby México, para posibilitar el acceso de materiales educativos comerciales a los centros educativos. También

tuvieron lugar procesos entre autoridades educativas y los profesores para promover el trabajo de los colectivos docentes en las escuelas o zonas escolares. De igual forma, las negociaciones para situar el trabajo colegiado en las escuelas incluyeron a los padres de familia y los directores de escuelas, en algunos casos.

En lo que sigue se describen algunos de estos procesos de micropolíticas entre los diversos actores que tenían alguna relación con los colectivos del estudio. También se hace referencia a la red social como conjunto de relaciones en la que cobran vida los procesos de micropolítica respecto al trabajo que se hacía en los colectivos de profesores.

2.1. La constitución de los colectivos docentes y la política educativa

Desde el año 2004, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la SEP, publicó las Reglas de Operación del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, donde se destaca la necesidad de iniciar “un conjunto de acciones sistemáticas y coordinadas para alcanzar la meta de un desarrollo profesional sostenido para los docentes, con repercusiones claras en la mejora de los resultados de las escuelas” (SEP, 2004:5). El proyecto para atender esta necesidad incorporó un “nuevo un modelo de actualización”, que enfatiza acciones que tienen relación con el impulso a colectivos docentes en las escuelas, de acuerdo a lo que la SEP se planteó como meta.

La propuesta de creación de colectivos docentes, como ámbitos de encuentro entre profesores, se propuso también desde la SEP como “una alternativa para descentralizar la actualización docente” (SEP, 2005). Se partió, además de que la formación continua de los maestros, no sólo era posible mediante los cursos, sino que tenía lugar “en el desarrollo cotidiano de la tarea de enseñar, con la reflexión compartida entre colegas y con los actores educativos sobre el aprendizaje” (ídem: 6), como ya lo comentamos en la introducción de este documento.

En este sentido, la actualización docente parecía pensarse desde la SEP, como un acto que “trascendiera” a los Cursos Nacionales o Estatales o bien que se extendiera más allá de las acciones individualizadas. Se argumentó en los documentos emitidos por las autoridades educativas nacionales, que la actualización debería tener como destinatario a los maestros constituidos en colectivo (SEP, 2004) para “modificar las prácticas e impactar en lo que logran aprender los niños”, como lo describe a

continuación la Directora de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) en una entrevista:

Para que la formación de los maestros, sea de verdad una actividad que pueda tener condiciones para modificar las prácticas y lo que logran aprender los niños en la escuela, tiene que tener otro sujeto, otro destinatario; ese destinatario es el grupo de maestros y un grupo de maestros constituido como colectivo (EFS/9-02-06)⁶¹.

La funcionaria de la SEP también destacó la “complejidad” que suponía la constitución de colectivos docentes de este tipo:

Llegar a constituir realmente un colectivo con esa planta docente, es un proceso formativo en sí mismo. Es un proceso muy complicado y es un proceso además que no depende exclusivamente de lo que hagamos los que estamos a cargo de la formación continua; tiene que ver con muchas otras cosas, tiene que ver incluso, con las mismas dinámicas instituidas en el funcionamiento de la escuela (EFS/9-02-06).

Al parecer, el impulso de colectivos docentes en los contextos escolares, desde la visión de las autoridades educativas, implicaba un proceso complejo porque había que considerar las dinámicas propias de las instituciones.

Por otro lado, las autoridades que impulsaban los proyectos de formación continua en el país, parecían saber o intuir que esta tarea de situar la formación continua en la escuela implicaría procesos sobre los cuales “no tenían suficientes certezas”. También argumentaron que éstas eran propuestas de las cuales no existían investigaciones suficientes y que concretamente en México, constituían experiencias nuevas:

Entonces ir trabajando con los colectivos tiene que ir siendo acompañado de la documentación, de la socialización de estas experiencias, pues justamente para ir las viendo bien y no de manera simulada ¿no? (EFS/ 9-02-06).

Había también en la expresión de la Directora de la DGFCMS, un planteamiento relacionado con necesidad de documentar lo que se viviría en la experiencia de los colectivos, lo cual permitiría, desde su visión, analizar lo que ahí acontecía y en su

⁶¹ En este documento usaré algunas claves de los registros de observaciones y entrevistas que ayudan a identificar tanto a los profesores entrevistados, como al colectivo docente al que están adscritos, así como las fechas en que se efectuaron los levantamientos de datos. Así por ejemplo: OC1- 1/3-05-06, corresponde a la primera observación realizada en el Colectivo Uno el día 3 de mayo de 2006. En otros casos aparecerá EC1MV/23-03-06, que alude a la entrevista en el Colectivo Uno, a la maestra Virginia, el día 23 de marzo de 2006. Si se trataba de una entrevista grupal solo colocaré (EC1/ 20-04-05) o bien si era un funcionario o directivo el entrevistado se distingue mediante (EF/ 20-04-05).

momento, “socializar” los resultados emanados. Así mismo, se apreciaba un interés por la investigación de estas nuevas prácticas, aunque no explicó cómo y quién realizaría este trabajo de documentación de las experiencias de los colectivos docentes.

La Directora de la DGFCMS, también argumentó que el esquema bajo el cual funcionaban las escuelas, no era el más idóneo para el proyecto de actualización:

En la escuela no hay un espacio real para la capacitación, eso es un serio problema. Pero es un problema que no necesariamente se resuelve acá (en los organismos centrales)⁶², se resuelve desde el ámbito de la estructura del sistema educativo (EFS/ 9-02-06).

En las expresiones de la funcionaria de la SEP, se expuso que el “problema” para abrir espacios en la escuela para la formación permanente era un asunto que no le concernía al área que ella coordinaba. La transformación de las escuelas para abrirse al campo de la formación permanente, según comentó, era responsabilidad de la estructura del sistema educativo (Secretarías de las entidades, jefes de sector, supervisores y directores de escuelas).

Al parecer, las políticas diseñadas en un plano general, se enfrentaban con las realidades escolares, en las que los espacios para la formación permanente no existían como tales. En México, las escuelas primarias sólo tienen el espacio del Consejo Técnico Escolar⁶³ como la única opción legal reconocida en nuestro sistema educativo para discutir en el colectivo de profesores. En algunas entidades, los lineamientos emitidos por las secretarías estatales de educación⁶⁴, proponen a los profesores reunirse el último viernes de cada mes, por un espacio de cuatro horas, en sesiones de Consejo Técnico Escolar.

⁶² En la ampliación de los registros, se emplean signos que señalan anotaciones realizadas inmediatamente después de las entrevistas.

Los signos usados son:

// Conductas no verbales o información del contexto paralelo al discurso. Tienen el fin de aclarar la descripción.

() Interpretaciones o inferencias sobre tono, actitudes, posibles significados, dentro del contexto de la entrevista.

(()) Interpretaciones o relaciones con otra información fuera del contexto: antecedentes que aclaran el sentido del diálogo.

[] Registro verbal aproximado, de memoria al hacer la versión ampliada o inferido, cuando la grabación no es clara.

(...) En los fragmentos de registros citados en el texto los puntos suspensivos significan que han sido recortados para facilitar su comprensión. Ver Rockwell y Mercado (1980).

⁶³ Los Consejos Técnicos Escolares están integrados por el director de la escuela, quien lo preside, y los profesores de grupo del plantel educativo. De acuerdo con el Reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias de la República Mexicana son espacios cuya competencia es “estudiar asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, métodos de enseñanza, problemas de disciplina escolar, evaluación de resultados e iniciativas para labores que tengan por objeto la superación de la acción educativa, escolar y extraescolar” (En Ezpeleta, 1991:03).

⁶⁴ Subsecretaría de Servicios educativos para el Distrito Federal (2002). *Lineamientos 2002 – 2003 para las escuelas primarias del DF*, ciudad de México.

En contraparte, un jefe de sector de la entidad donde realicé el estudio, argumentó que no podía hacerse responsable de abrir espacios en las jornadas escolares para que los profesores trabajaran en colectivo, y señalaba a la SEP como la instancia que debería normar esta situación. En el siguiente fragmento de entrevista el jefe de sector lo explicó:

Todos señalaban fundamentalmente que era cuestión del tiempo, de la hora y media (referencia a las reuniones de Consejos Técnicos) que es mensual; sin embargo, creo, que aun a pesar de esas situaciones que tendrían que revisarse en un momento dado a nivel central. Había la propuesta incluso de establecer, que es una propuesta que se va a quedar en sueños (enfático), de que la Secretaría (SEP) debería establecer dentro del calendario del ciclo escolar, períodos muy precisos en donde el maestro tuviera estos acercamientos de los colectivos en días completos; que no serían propiamente cortar clases, sino dirigirse a un proceso (de formación) y a un objetivo muy claro, cosa que no se da (EJS/03-11-05).

En los señalamientos que hacía este directivo, se apreciaba una preocupación porque los maestros tuvieran espacios “oficiales” dentro del calendario escolar. También destacaba que al reunirse los profesores deberían tener propósitos “muy claros”. También enfatizó que las sesiones de actualización de los profesores, deberían ser consideradas como esfuerzos dirigidos hacia el campo de la formación de los maestros y no sólo como eventos para suspender o “cortar clases”.

En la perspectiva del jefe de sector entrevistado, también había un reconocimiento de que situar la actividad de actualización en la escuela, no sólo implicaría abrir los espacios para que ésta tuviera cabida en los horarios escolares, sino que requeriría, dijo, de un convencimiento de los maestros para incorporarse a la propuesta.

El capacitar al maestro, prepararlo, no es fácil. Yo creo que tiene que entrar de hecho un auto convencimiento que él mismo necesita estos elementos, de no ser así se convierte en simulación.

Señalaba también este directivo la importancia del autoconvencimiento por la capacitación para evitar la “simulación” por parte de los profesores.

A la pregunta de ¿por qué sería importante que los maestros se actualizaran en la escuela? el jefe de sector argumentó:

Los planes generales (en referencia al plan y programas para educación primaria) que se han diseñado, no han llegado a cubrir las expectativas de los maestros. El propósito del Sector en este proyecto, es que él mismo (el profesor) trate de construirlos, con

orientaciones de alguna manera y trate de encontrar esos comparativos y parámetros con relación a sus niños, con relación a lo que él pretende. [...] Es un intento porque desde dentro pueda generarse esta cuestión de lo técnico pedagógico (EJS/03-11-05).

En esta argumentación del jefe de sector, parecía permear la idea de atender ciertas expectativas de los profesores con relación al Plan y programas de educación primaria, que desde su visión, otras instancias no habían resuelto o no “habían cubierto”. En el caso del Plan y programas de educación primaria, a partir de la reforma educativa de 1993, se elaboraron propósitos y contenidos de enseñanza que deberían abordarse en la escuela y se obviaron las secuencias de actividades que, en planes anteriores a esta reforma, orientaban a los profesores sobre lo que podía hacerse en cada clase o en el desarrollo de cada tema.

Para el jefe de sector, la posibilidad de que los profesores se reunieran en colectivos en las escuelas, representaba la oportunidad para que los profesores construyeran, señaló, planes pedagógicos vinculados con los que los maestros pretendían lograr en el salón de clases.

Por otro lado, parecía haber coincidencia entre las autoridades federales y esta autoridad local sobre lo complejo que resultaba la tarea de actualizar a los profesores. En el siguiente fragmento de entrevista el jefe de sector lo señala:

Actualizarse, en el sentido estricto de las necesidades no es tan fácil, porque ello implica que el maestro mismo esté convencido de que los procesos no son totalmente los adecuados. Tiene que tener también una idea clara y concreta de cuáles son los contenidos que se están dando o a los contenidos que tendrían que aspirar, como maestro de grupo (EJS/03-11-05).

El jefe de sector destacaba que era necesario que el maestro primero estuviera convencido de que había una necesidad de cambiar los “procesos” de enseñanza.

Al parecer, en las expresiones de las autoridades federales y estatales, se dejaba entrever la necesidad de abrir “oficialmente” otros espacios para el trabajo en colectivo dentro del contexto escolar, pero en la práctica, esta aspiración parecía no concretarse, ya que los profesores se enfrentaban con diversos conflictos para sesionar en los colectivos docentes, como lo describiremos más adelante.

2.2. Centros de Maestros y Asociación Civil: un proyecto local negociado.

En este apartado analizaré las micropolíticas que se promovieron entre instituciones, de carácter federal (Dirección General de Formación Continua para maestros en

Servicio de la SEP) y otras estatales (Dirección de Educación Primaria e Instancia Estatal de Formación Continua), con relación a la instauración de un proyecto en el que confluyeron un Centro de Maestros y una Asociación Civil local.

En la red social identificada en este estudio, había una relación bidireccional entre estas instituciones, la cual se propició a través de gestiones diversas para la instauración del proyecto en mención. En lo que sigue reseño cómo surgió este proyecto de vincular dos propuestas de formación para maestros y una serie de negociaciones entre diferentes sujetos y organismos que participaron en esta iniciativa.

La Asociación Civil fundada en 1997, por iniciativa de un grupo de maestros y profesionistas “inquietos” por la situación educativa de la región, según comentó Carmen⁶⁵, la coordinadora de la A.C. promovió entre las escuelas de la región, una serie de propuestas que involucraron a varios actores sociales, maestros, directores, autoridades locales, padres de familia, entre otros. También la A.C. ofrecía a la comunidad diversas opciones para niños y padres de familia, vinculándose con diversas instituciones públicas y privadas.

En 1999 la Directora de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS de la SEP), conoció el proyecto de la A.C. y le propuso a Carmen, la coordinadora de dicha institución, incorporar tanto la infraestructura como el proyecto de formación docente de los Centro de Maestros, a la propuesta de formación para profesores que ya operaba en la A.C. Con relación a esto Carmen, la coordinadora de la A.C., señaló lo siguiente:

Llegó un momento donde nos encuentra la SEP y nos dice la Directora General de la Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicio: «pues ustedes son un Centro de Maestros y nosotros andamos poniendo Centros de Maestros » (EC/5-10-05).

Un punto de análisis importante que dijeron haber encontrado para tomar la decisión de incorporarse al proyecto de actualización de la SEP, fue la revisión de los propósitos que cada organismo tenía:

Partimos de que no había incompatibilidad en cuanto a nuestros propósitos. La Asociación (Civil) tenía como prioridades, contribuir a fortalecer a una mayor profesionalización del maestro, considerando que así podíamos fortalecer la educación pública en nuestro país y, el CdeM pues, su eje iba a ser la actualización del maestro, lo cual contribuía a fortalecer una mayor profesionalización. (EC/5-10-05).

⁶⁵ Los nombres de los profesores en el texto son ficticios, dado el compromiso de anonimato acordado con ellos.

Había entre estos dos organismos, desde la visión de Carmen, compatibilidad entre los propósitos y un eje clave: la “profesionalización” de los profesores.

2.2.1. Las negociaciones en torno al proyecto Centro de Maestros y Asociación Civil.

En la instauración del proyecto Centro de Maestros y Asociación Civil se apreciaron algunas negociaciones que analizaremos en esta sección. Algunos contenidos de las negociaciones que aquí describo eran: La inclusión del pago de salarios por parte de la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC) a uno de los miembros de la A.C. para realizar funciones de bibliotecario y a Carmen, quien dirigía la A.C., como coordinadora del CdeM. También se dejaba entrever que la propuesta de amalgamar un proyecto oficial (CdeM) con otro de carácter privado (A.C.) significaba para la Asociación la posibilidad de obtener no sólo recursos materiales, de los cuales carecía, sino la oportunidad de ampliar su campo de acción entre los maestros, ya que mediante la “oficialización” de la A.C. ésta contaba con más oportunidades de acceso a las escuelas.

Por otro lado, era inusual que una autoridad educativa federal⁶⁶, como ocurrió en este caso, interviniera para que se instalara el CdeM en la A.C., respaldando así un proyecto local privado mediante la otorgación de una serie de recursos. De acuerdo con la normatividad, correspondía a las Instancias Estatales de Formación (IEFC) elegir los lugares para la instalación de los Centros de Maestros, así como la selección del personal y la canalización de recursos para garantizar su funcionamiento (SEP, 1996). Según lo comentó Carmen, la coordinadora de la A.C. y del CdeM, la funcionaria de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) sabía que su mediación directa en la propuesta de creación de este Centro de Maestros específico en la entidad tenía implicaciones personales y académicas y por ello encauzó la iniciativa a través de la institución correspondiente, en este caso la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC).

⁶⁶ Las instancias educativas federales son representadas por funcionarios que tienen a su cargo la coordinación de proyectos o programas de carácter nacional. Con respecto a la formación permanente la SEP y los gobiernos de la entidades federativas firmaron a partir del mes de mayo de 1996, el Convenio para la extensión del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de educación Básica en Servicio, documento que “formalizaba la inserción del programa de actualización y sus diversos componentes en las estructuras educativas estatales, al tiempo que señalaba los compromisos de las partes firmantes para asegurar la prestación de los servicios de actualización a los maestros de las entidades federativas” (SEP, 1996).

Así, la idea de vincular el Centro de Maestros a la A.C., “encontró” eco en la IEFC lo que propició que personal de ésta buscara a la Asociación para conocer el trabajo que realizaban. En el siguiente fragmento Carmen lo describe:

Nos vino a buscar la Instancia Estatal de Formación Continua y nos dicen que conocen de nuestro trabajo y que les interesaría conocer más. Les platicamos qué hacemos y qué hemos hecho y nos dicen que les gustaría... Que ellos necesitan poner más Centros de Maestros en el estado, en ese momento había sólo tres (EC/5-10-05).

El análisis muestra que la posibilidad de intervención de un funcionario federal en un asunto de competencia estatal, estaba ligado con el “recurso de influencia”. Este tipo de relaciones tenía correspondencia con lo que proponen Bacharach y Lawler (1980) citado por Ball (1989) en referencia a *autoridad e influencia* como dos tipos de poder. En este caso, la influencia solía expresarse a través del acceso a la información y los recursos.

Esta situación al parecer, colocaba a la autoridad del estado en aparente condición de desplazamiento, a pesar de ser oficialmente la responsable de las acciones de actualización a nivel local. En este caso, su participación en la definición de los espacios de actualización en la entidad parecía ser relegada a un plano secundario.

Por otro lado, la A.C. y el CdeM en cuestión parecían tener ciertas deferencias por parte de la Directora General de la DGFCMS, ya que ésta manifestaba constante interés por el proyecto del trabajo en colectivos que estaban impulsando la A.C. y el CdeM, como lo expresó Carmen en la siguiente entrevista:

A fines de 2002 le presentamos (el proyecto de trabajo en colectivos a la directora de la DGFCMS) y al platicarlo con ella le interesó muchísimo la idea y nos dijo «escríbanlo y luego me lo presentan». Es cuando argumentamos y vino ella a discutirlo con nosotros, le interesó muchísimo, porque todavía a nivel de la Coordinación Nacional no se empezaba a trabajar con colectivos (EC/5-10-05).

En entrevista al respecto, la funcionaria de la DGFCMS argumentó que le interesaba apoyar este tipo de proyectos porque había un interés por documentar las experiencias de estos procesos, de los cuales decía no había “saber escrito suficiente”. Explicó cómo a su parecer, la experiencia de impulso a los colectivos docentes que la Asociación Civil estaba promoviendo desde hacía años “era pionera”, y ello representaba una oportunidad para “aprender” de las evidencias que se tenían.

Apoyada en el interés y respaldo con que contaba por parte de las autoridades federales de formación continua, la A.C. empezó a tener ciertas condiciones que los otros no tenían en el estado. Por ejemplo, Carmen lograba establecer comunicación directa con la Directora General de la DGFCMS y le comentaba sobre los avances que se tenían en la conjugación de las tareas de la A.C. y el CdeM. Otras veces acudía directamente a las oficinas del Pronap a presentarle proyectos locales vinculados con la formación continua de los profesores; o bien, la funcionaria de la DGFCMS, acudía a la A.C y CdeM a reunirse con Carmen y su equipo de colaboradores para revisar personalmente los proyectos y las acciones que se estaban promoviendo. Este tipo de relaciones y comunicaciones directas, no solían ser comunes con el resto de los CdeM de la entidad⁶⁷.

En otra ocasión, Carmen fue invitada a eventos académicos, a los cuales regularmente no acudían los otros coordinadores de los CdeM. Por ejemplo, asistió a una reunión nacional para representantes de equipos de actualización de las entidades, donde presentó la experiencia de vinculación de la A.C. con el CdeM. Así mismo, en otro momento asistió a una capacitación nacional sobre el proyecto de Enciclomedia⁶⁸ por invitación directa de la DGFCMS.

Por otro lado, la A.C. recibió de parte de la DGFCMS otros apoyos. Durante un ciclo escolar les enviaron asesores para abordar temáticas vinculadas con el nuevo proyecto de formación permanente⁶⁹, que se impulsaba por la AC y el CdeM. Algunos de estos asesores eran personal de la DGFCMS y otros mantenían nexos cercanos

⁶⁷ Por lo general, los CdeM se ubican dentro de una estructura jerárquica bajo la coordinación de las Instancias Estatales Formación Continua y es con esta institución con quien suelen mantener comunicación inmediata y no directamente con las instancias federales.

⁶⁸ “Es un sistema, concebido y hecho en México, que integra y articula medios, recursos y herramientas relacionados con la educación primaria, a fin de enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. Es una estrategia didáctica que se fundamenta en los libros de texto gratuitos y que, a partir de su edición digital, los enlaza a la biblioteca de aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, interactivos y otros recursos. Se instalará y operará la Enciclomedia en 165 mil 615 aulas, de 5º y 6º grados, en el territorio nacional, dicho equipamiento tecnológico es el básico necesario para soportar el funcionamiento del Sistema Enciclomedia (incluye: 1 computadora personal, 1 proyector, 1 impresora, 1 fuente de poder, 1mueble para computadora y 1 pizarrón interactivo o anti reflejante)” http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Enciclomedia_1-06-06

⁶⁹ El nuevo proyecto de Formación permanente que se pretendía impulsar desde la A.C. y el Centro de Maestros, según comentó Carmen, la coordinadora de la A.C. “implicaba por un lado, fortalecer el trabajo de los colectivos docentes que ya estaban trabajando y por el otro extender la red a más colectivos de escuela por ciclos escolares. Se seguiría trabajando con la propuesta de abordar el enfoque para la enseñanza del español en la escuela primaria, incorporando además el análisis del enfoque para la enseñanza de las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales e historia. Un primer momento para este nuevo proyecto sería iniciar con el taller de *Evaluación del aprendizaje a la luz de los nuevos enfoques*” (EC/5-10-05).

con la SEP, por lo que mediante el apoyo de la funcionaria de la DGFCMS fue posible contactarlos y solicitarles su colaboración con el proyecto de la AC y el CdeM.

Durante un período amplio, estos asesores asistieron a coordinar reuniones con profesores de la región, mismas que tuvieron lugar en las instalaciones de la AC y CdeM o en alguna escuela local.

También los colectivos docentes coordinados por la A.C y el CdeM, recibieron materiales de la DGFCMS, editados por la SEP. Estos cuadernillos pertenecían a la serie *Del colectivo docente al salón de clases*⁷⁰, los cuales se distribuyeron a todos los profesores participantes en el proyecto piloto de la AC y el CdeM.

El proceso en el que interactuaron la autoridad educativa federal y la Asociación Civil, en tareas que desde la norma “deberían” corresponder a la Instancia Estatal, denotaba algunos procesos de micropolítica.

2.2.2. Tensiones entre diferentes instancias locales de formación continua.

Durante el estudio se observó que Carmen tenía cierta molestia hacia quien dirigía en ese momento la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC). Con frecuencia Carmen comentaba que las reuniones a las que acudía convocada por esa instancia eran “una pérdida de tiempo” y que la actitud de las autoridades, daba la impresión de que no entendían o no estaban de acuerdo con el proyecto que ella coordinaba.

La auxiliar de la biblioteca que apoyaba a Carmen en la A.C, hizo referencia a esta tensa relación que se tenía con las autoridades de la IEFC. A continuación un fragmento de entrevista con Zayra, la bibliotecaria, donde comentó al respecto:

Quando estaba el ingeniero Martín (el coordinador de la IEFC) la relación era así como mucho más tensa, no podías ni hablar ni decir nada. Se tenía que hacer lo que él decía (EZ/13-03- 07).

También refirió esta auxiliar, que su percepción era que en la IEFC había “cierto celo y egoísmo” lo que de alguna manera, consideraba que había influido para que Carmen abandonara la coordinación del Centro de Maestros, ante el “desinterés por la educación” que según ella, mostraban las autoridades estatales. Cabe destacar que la coordinación del CdeM y la A.C. estuvo a cargo de Carmen por un período de cuatro años, ya que a finales del ciclo escolar 2005 – 2006, renunció a la coordinación del

⁷⁰ La SEP publicó entre 2002 y 2004 la serie de cuadernillos de estrategias didácticas *Del colectivo docente al salón de clases*, donde destacan dos propuestas que los colectivos del estudio estuvieron trabajando, durante el tiempo que realicé el estudio: *Hablando se entiende la gente* y *Encuentro y posibilidades*.

CdeM para quedarse solamente con el proyecto de la A.C. Esto, según explicó, obedeció a una serie de desacuerdos que tuvo con las autoridades educativas de la IEFC quienes, decía ella, no apoyaron la forma en que se estaba promoviendo el trabajo en el CdeM.

Zayra señaló que este “celo” de las autoridades de la IEFC, obedecía también a que estaban en desacuerdo con las acciones de formación permanente que la A.C realizaba en la región, las cuales teóricamente no le correspondían, como lo describió en el siguiente fragmento:

A mi me ha preguntado Samuel (el responsable de la IEFC) « ¿qué anda haciendo Carmen?» No pues está dando asesorías a los asesores técnicos pedagógicos de las zonas escolares, le dije, y así como que se molestó. Él me contestó «Es que a mí la licenciada (su jefa inmediata) me ha dicho que ese trabajo lo tiene que hacer la IEFC» (EZ/13-03- 07).

En estas relaciones “tensas” que se apreciaban entre los responsables de las IEFC y la coordinadora de la AC y CdeM, se evidenciaba el ejercicio del poder de la autoridad sobre los otros y de éstos sobre aquellos, en un intento por mantener el control de las acciones de formación docente en su zona de influencia.

De hecho la A.C, fue invitada por la Dirección de Educación Primaria de la entidad⁷¹, a coordinar el proyecto de formación permanente de las escuelas de educación primaria del estado. Para ello, la AC trabajaría con la capacitación a los Asesores Técnicos Pedagógicos de las zonas escolares de educación primaria en la entidad. Según comentó Carmen, había entre ella y la directora de educación primaria del estado, una relación personal y de trabajo porque habían coincidido en el proyecto de sector, cuando aquella era supervisora de zona.

Según señaló Carmen, la invitación se le hizo a la A.C, porque surgió la necesidad de atender el nuevo proyecto denominado *Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE)* que la SEP estaba promoviendo en las entidades. También

⁷¹ La Dirección de Educación Primaria en la entidad, al igual que en otros estados de la República Mexicana, es la encargada de “administrar, regular, supervisar y desarrollar los servicios de educación primaria en la entidad” En http://www.nl.gob.mx/?P=d_educ_prim_funciones consulta 31-01-08.

Paralelamente a la Instancia Estatal de Formación Continua realiza diagnósticos de necesidades de capacitación y actualización de los profesores del nivel educativo y, gestiona ante las instituciones correspondientes proyectos que atiendan dichas demandas. Tanto la Dirección de Educación Primaria como la IEFC, por lo general, se ubican en el organigrama de las secretarías de educación como instancias paralelas, que suelen negociar acuerdos para el impulso de propuestas formativas dirigidas a los profesores en servicio. En algunos casos, la IEFC requiere la validación de las propuestas de actualización, por parte del equipo técnico pedagógico de la Dirección de Educación Primaria y en otros, acuerda los proyectos con los funcionarios educativos.

comentó que la Directora de Educación Primaria en el estado, opinaba que la IEFC “no le ofrecía nada” para apoyarla y por ello habían recurrido a la A.C. Según las Reglas de Operación 2007 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), la IEFC tiene como “función sustantiva planear, desarrollar, administrar y evaluar los servicios estatales de formación continua dirigidos a los maestros en servicio, en apego a las disposiciones normativas vigentes.”⁷² No obstante, la A.C. parecía atender esta función junto con la Dirección de Educación Primaria en la entidad.

La relación académica y personal que sostenía Carmen con la directora de educación primaria, parecía otorgarle alternativas para mantener la vigencia del poder de la institución que coordinaba, en tanto para la IEFC el que una institución privada dirigiera acciones de formación continua para los profesores en servicio, la evidenciaba ante las autoridades superiores de la entidad, porque no estaban atendiendo una de las funciones primordiales del organismo.

Al parecer, el hecho de que Carmen emprendiera proyectos desde la A.C., que debería hacer la IEFC, también representaba una pérdida de poder para los encargados de la institución oficial. Se apreciaba en esta confrontación una pugna por mantener el control de “los recursos reales o simbólicos” en términos de Bacharach y Lawler (1980 en Blase, 2000) desarrollándose así un proceso de micropolítica.

Los procesos de micropolíticas parecían estar presentes también, en las demandas y decisiones que provenían tanto en los sujetos de la AC como de los de la IEFC. Carmen se quejaba de que la plantilla de personal para el Centro de Maestros nunca se había completado y que la IEFC se había comprometido a comisionar a algunos profesores fundadores y colaboradores de la AC en funciones de coordinador académico y otro más como asesor. De esta manera, la normatividad parecía trastocarse al plantear la A.C. una demanda que intentaba “imponer” al personal que ya era colaborador en la A.C., lo cual excluía a la IEFC como responsable de la selección del personal para coordinar los Centros de Maestros, de acuerdo a las Reglas de Operación 2007 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap).

⁷² Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio Pronap, edición 2007”, *Diario Oficial de la Federación* (México. D.F.) 28 de febrero de 2007, p. 4.

Los procesos de micropolítica que se suscitaron con motivo de la implementación de un proyecto local, que incluía a dos instituciones, una privada y otra de carácter público, mostraban tensiones vinculadas con diferentes perspectivas sobre cómo debería operar la formación permanente en este proyecto. Por ejemplo, la IEFC parecía no estar de acuerdo con la forma en que la A.C. dirigía la propuesta de actualización en su ámbito de influencia y cuestionaba, según señalaron los entrevistados, las acciones que la A.C. impulsaba junto con el CdeM.

A pesar de que las negociaciones como procesos de micropolítica entre las diversas instancias y organismos se desarrollaron en un ambiente donde el conflicto parecía estar presente, lo que prevalecía era la constante negociación donde se llegaba a acuerdos a veces explícitos, a veces tácitos. Algunos ejemplos de acuerdos explícitos eran aquellos que se suscitaban entre la Dirección de Educación Primaria y la A.C. para que ésta última apoyara el proyecto de formación permanente de las escuelas de educación primaria del estado; otros los conformaron aquellos que se dieron entre la DGFCMS y la A.C. para apoyar el proyecto de los colectivos docentes en las escuelas a través de materiales y recursos humanos. Algunos acuerdo tácitos se dieron entre la IEFC y la DGFCMS para impulsar la creación de un Centro de Maestros junto al proyecto de la A.C.

2.3. La instauración de los colectivos docentes en las escuelas. Sujetos participantes, micropolíticas diversas.

La formación continua de los profesores de educación primaria en México a través de la Coordinación General de Formación Continua de la SEP, como lo describimos anteriormente, propuso a las entidades desde el año 2004 una nueva propuesta formativa para los docentes, denominada *modelo dual* o “nuevo modelo” de formación continua. El proyecto delineaba una forma distinta de lo que durante décadas se había venido haciendo en el país en este campo. Se proponía un “nuevo modelo” de formación continua que enfatizaba las acciones en las escuelas, como espacios para el desarrollo profesional de los maestros. El “nuevo modelo” proponía la conformación de colectivos de profesores que autogestionaran su trayecto formativo en la escuela.

En el lugar del estudio, los profesores ya tenían un esquema similar de trabajo en colectivo, que se emprendía en algunas escuelas primarias apoyado por una Asociación Civil y el Centro de Maestros.

En estas escuelas, la inserción de la propuesta “oficial” provocó diferentes respuestas de acuerdo con procesos que ya habían estado en desarrollo en esa región, respecto al trabajo pedagógico de los profesores en sus centros educativos. Aunque el “nuevo modelo” de trabajo en colectivo en las escuelas, era una propuesta nacional, en cada región o entidad podía adoptar diferentes formas de realización, basada en la organización existente en cada estado y lugar con respecto a la formación docente.

Varios actores participaron en las negociaciones de micropolítica para que la propuesta oficial tuviera lugar o no en las escuelas del estudio. Algunos de los sujetos participantes de de la formación en la escuela, apoyaban la “nueva propuesta” motivados por intereses personales o ideológicos y otros con intereses académicos. Unos más se oponían porque consideraban que los profesores “ya eran profesionistas” y no era necesario un proyecto de esa naturaleza. Otros, como en el caso de algunos padres de familia, no fueron informados de las actividades e implicaciones del trabajo con la nueva propuesta formativa y cuestionaron lo que acontecía en el contexto escolar por la constante suspensión de labores, a pesar de que los maestros ya habían tenido otras experiencias de trabajo similares.

Con respecto a la participación de los representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la red social y los procesos de micropolíticas que refiero en este apartado, los profesores del estudio no hicieron alusión a esta institución como un organismo presente en la actividad que realizaban como colectivos en las escuelas. Tampoco lo mencionaron como instancia interactuante en las negociaciones que se suscitaron, aun en aquellos casos, donde las instituciones escolares presentaron conflicto entre la dirección de la escuela y los padres de familia o, entre la Supervisión Escolar y los Asesores Técnicos Pedagógicos. Solamente refirieron que los representantes sindicales⁷³, en el caso de las escuelas y/o zonas escolares, participaban en las actividades pedagógicas como profesores integrantes de los colectivos docentes y no como autoridades sindicales.

⁷³ Según el artículo 28 de los Estatutos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, “el conjunto de trabajadores adscritos a un mismo plantel de nivel preescolar, primaria y grupos afines integran la Representación de Escuela y elegirán cada dos años por mayoría y con voto secreto y directo, a un Representante de Escuela. Esta elección será convocada por el Comité Ejecutivo Seccional y presidida por un representante del Comité Ejecutivo Delegacional o Seccional, que deberá expedir la acreditación correspondiente a quien resulte electo”. Título II de la Estructura y de la Dirigencia Sindical, capítulo I en http://www.snte14.org/estatutos/estatutos_tituloII.htm consulta (12-04 -08).

En lo que sigue, describimos las micropolíticas identificadas en las escuelas del estudio, a propósito del impulso a la creación y el desarrollo de los colectivos docentes en el ámbito escolar, bajo el esquema del nuevo modelo formativo.

2.3.1. Oposición y “libertad” para el trabajo de los colectivos docentes

En el ámbito de los colectivos de profesores del estudio, no todos los supervisores y directores apoyaron los proyectos que las escuelas emprendieron en cuanto al trabajo de los colectivos docentes.

En dos de los tres colectivos estudiados, se argumentó por parte de los profesores que las decisiones para reunirse y suspender actividades escolares las tomaban ellos, junto con los directores de escuelas, en virtud de que consideraban que difícilmente contarían con la anuencia de los supervisores escolares, aunque en la práctica, los supervisores parecían estar informados de lo que acontecía en las escuelas y “permitían” que los colectivos sesionaran.

Los maestros expresaban que, al actuar así, asumían estar “fuera de la norma” ya que sólo se reconocían oficialmente reuniones de Consejo Técnico⁷⁴ el último viernes de cada mes, para revisar el Proyecto Escolar.⁷⁵ En los lineamientos emitidos por las Direcciones Generales de Educación Primaria en las entidades, se plantea a los profesores reunirse el último viernes de cada mes, por un espacio de cuatro horas, en sesiones de consejo técnico, para analizar y revisar los avances en torno al Proyecto Escolar. No existe otro espacio legal, como ya lo hemos mencionado en otras ocasiones, para que los profesores se reúnan dentro del tiempo de la jornada laboral. Empero, los docentes realizaban hasta tres reuniones de colectivo al mes, no sólo sobre el Proyecto Escolar, sino sobre actividades pedagógicas decididas por ellos, las cuales consideraban necesarias, desde su visión del quehacer académico de los centros educativos.

En el caso del colectivo Uno, la actualización en el ámbito escolar era vista por los propios maestros, como un acto “clandestino”, porque no contaban con la aprobación del supervisor escolar.

⁷⁴ Los Consejos Técnicos Escolares se conforman por los profesores y directores quienes los presiden. Inicialmente, fueron concebidos como espacios para analizar y mejorar el quehacer pedagógico. En la práctica, son dedicados a tratar asuntos organizativos y administrativos escolares, lo cual busca revertirse por las actuales políticas de gestión.

⁷⁵ Mediante el PEC, iniciado en 2001, las escuelas participantes elaboran en sus Consejos Técnicos y desarrollan un proyecto pedagógico con el cual concursan por recursos económicos para su operación (SEP, Lineamientos del PEC en www.sep.gob.mx).

Con respecto al colectivo Dos, según comentó el director de la escuela, el supervisor se mantenía distante de este tipo de prácticas, aunque estaba enterado de que se realizaban reuniones periódicas de profesores en la escuela.

En el colectivo tres, las sesiones se hicieron por iniciativa del Asesor Técnico Pedagógico de la zona escolar, a pesar de las negativas del supervisor.

Como se verá mas adelante, el trabajo de los colectivos parecía tener formas disímiles de participación por parte de los directores y de los supervisores escolares. Por un lado, estaban aquellos directores y supervisores que impulsaban el trabajo colegiado aun cuando no tuvieran participación directa en el colectivo y por el otro, ubico a aquellos que limitaban al grupo para continuar con el desarrollo de las actividades del colectivo docente.

2.3.1.1. De la oposición a la aprobación del supervisor sobre el colectivo

En el colectivo Uno, el supervisor escolar se constituía como factor que podía constreñir las posibilidades de formación permanente en la escuela. Según señaló la profesora Hortensia, la ATP de la escuela, el supervisor se opuso a que los profesores acudieran a reuniones de formación continua dentro del horario escolar, como lo comentó en el siguiente fragmento de entrevista:

Carmen quería que nosotros volviéramos a estar dentro del proyecto, porque ya llevamos un poquito más de trabajo en los proyectos [...] Carmen vino a decirnos que fuéramos a las reuniones de evaluaciones, pero el supervisor no quiso, no autorizó (EC1MH/23-03-06).

Desde el ciclo escolar 2003- 2004 hasta el 2005 – 2006, la escuela había estado participando en el proyecto de colectivos docentes en coordinación con la A.C. y el CdeM sin problema alguno con el supervisor escolar. Durante el ciclo escolar 2005 – 2006, la Jefatura de Sector planteó a la A.C. y CdeM ampliar *el proyecto de formación en la escuela*⁷⁶ a más centros educativos y convocó a los supervisores escolares a participar y proponer tres escuelas de su zona escolar, para incorporarse en el nuevo programa de formación continua. La selección de las escuelas se dejó en manos de la supervisión, quien juzgó pertinente dejar fuera del proyecto a la escuela donde se ubicaba el colectivo Uno, aduciendo, según expresaron los profesores de esa

⁷⁶ Como lo comentamos anteriormente este proyecto consistía en promover acciones formativas con algunas escuelas del Sector (3 escuelas por zona escolar), con el propósito de que desde las escuelas se generara el aspecto pedagógico.

escuela, que ésta ya “había sido beneficiada por mucho tiempo” y que era necesario darle oportunidad a otros centros educativos de la zona escolar.

Esta decisión parecía estar respaldada además, con la etapa que estaba viviéndose en la escuela, en la que la dirección del centro escolar empezó a tener conflictos con la sociedad padres de familia. En la visión del supervisor, según comentó la profesora Julia, el hecho de que la escuela realizara reuniones fuera de “la ley” implicaba más conflictos con los padres de familia. En lo que sigue, la profesora Julia, directora de la escuela, comentó esto último:

En las reuniones de colectivo que hacíamos nosotros, a pesar de críticas, de habladas las hacíamos pero siempre vigilados. Entonces el maestro (el supervisor) empezó a notar eso y dijo que había que empezar a modificar, quitó asesorías, dijo « vamos haciendo esto conforme al reglamento, conforme a la ley » (EC1MJ- 23-03-06).

En lo que señala la profesora Julia, el colectivo docente parecía vivir bajo la presión de las “críticas y la vigilancia” de los padres de familia, lo que llamó la atención del supervisor escolar, quien para entonces ya se mantenía cercano a la escuela, lo que antes no solía ocurrir. La profesora Julia era docente comisionada en calidad de directora y tenía una comunicación constante con el supervisor, quien la había designado en el puesto.

La decisión del supervisor de “quitar asesorías” implicó terminar con las reuniones del colectivo en los espacios y momentos que el grupo de profesores había decidido y “ajustarse al reglamento”. De esta manera, sólo se les permitió realizar las reuniones de Consejo Técnico Escolar cada mes, suspendiendo clases después de la hora del recreo.

Nuevamente en este tipo de relaciones tensas entre las autoridades educativas y los colectivos docentes, se vislumbraba la presencia de procesos de micropolíticas. En este caso, los momentos de micropolíticas se manifestaban en las decisiones que el supervisor tomaba de manera unilateral, según expresaron los profesores.

Pero además, los procesos de micropolíticas se hacían presentes a través de la coalición que el supervisor escolar lograba hacer con la dirección de la escuela para “ajustarse a los reglamentos”, por encima de los intereses manifestados por los profesores. Pfeffer afirma que la política organizativa “involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el

poder en una situación en las que hay incertidumbres o disenso” (1981:71 en Ball 1989:35).

En cambio en el caso del colectivo Dos, la atención del supervisor escolar sobre el trabajo del grupo de profesores parecía ser más laxa, de acuerdo a los comentarios expresados por los profesores. Manifestaban también, que el supervisor no tenía mucha injerencia en las actividades de las escuelas o mostraba una aparente falta de interés, al menos en lo que respecta al trabajo que se hacían en los colectivos de profesores.

Esta actitud del supervisor, otorgaba cierta autonomía a las tareas del colegiado de profesores. En ese colectivo, las sesiones del grupo de profesores realizadas en horarios escolares, fueron informadas a la Supervisión Escolar en un primer momento. El propósito, dijeron los profesores, era que el supervisor acudiera a presenciar las actividades que ahí se desarrollaban o hiciera alguna propuesta al trabajo de los docentes.

Posteriormente, según comentó el Profr. Arturo, director y ATP⁷⁷ de la escuela del colectivo Dos, ante la falta de interés del supervisor por lo que ahí se hacía, optó por hacer reuniones sin notificárselo, por lo que los acuerdos en adelante, se hicieron de manera interna involucrando solamente a los profesores y el director de la escuela:

Lo que sucede a veces es que cuando va uno conociendo a los supervisores, uno ve como que no les llama mucho la atención (el trabajo de las escuelas), entonces ya mejor ni para que les dices. [...] Está un poco más distante, de por sí nunca se involucra mucho con nosotros. Ha venido y ve el trabajo y luego lo invitamos a los salones y no pasa / se ríe/.

Algunos estudios sobre la función supervisora, advierten que la falta de equipos supervisores profesionalmente sólidos, así como sus condiciones materiales de trabajo, ha dado lugar a que las prácticas supervisoras se distingan más por su función administrativa y de vigilancia que por su papel como promotora del trabajo pedagógico en las escuelas (Calvo, 2002). En el caso de los tres colectivos del estudio, este aspecto parecía destacarse más. La distancia que mediaba entre los intereses del supervisor y la de los maestros, reflejaba esta afirmación.

⁷⁷ El director de la escuela fue propuesto por el Colectivo como Asesor Técnico de la Escuela. Algunos argumentos que los profesores dijeron haber considerado para esta decisión estaban relacionados con la cercanía que el Profr. Arturo tenía desde hace tiempo con el proyecto formativo que la A.C. promovía en la región. El Profr. Arturo era uno de los cofundadores de la Asociación Civil.

En otros momentos del colectivo Dos, la gestión de uno de los supervisores Escolares que permaneció en la zona escolar, alentaba a los profesores del colectivo Dos, por el interés que manifestaba hacia los proyectos de las escuelas y su participación activa con el colectivo docente, como lo expresó el Profesor Arturo en el siguiente fragmento de entrevista:

Aquí en la escuela se involucraba más el anterior supervisor y entonces a él sí (le decía) oye: mira vamos a hacer una muestra pedagógica, te invitamos aquí, vamos a tener la “noche de los muertos”, te invitamos, que vamos a tener lo de las cuestiones del PEC, nos acompañas, órale- y siempre nos acompañaba, pero sí se mantenía como más enterado (y nos preguntaba) «ahora qué van a hacer» y todo eso (EC2MA/ 23-03-06).

Este interés manifiesto por parte del supervisor escolar hacia las actividades pedagógicas de esta escuela, dejaba entrever una visión de la gestión directiva que contrastaba con la de otros supervisores que habían estado en la zona escolar. En algunos documentos oficiales consultados, se señala que “en las actividades de supervisión las autoridades educativas darán preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente” (Art. 22. Ley General de Educación, 1993) lo cual parecía no ocurrir en todos los casos observados.

Inclusive en el Colectivo Tres, según comentarios del Profesor Ignacio, el ATP de zona, el supervisor escolar parecía obstaculizar las tareas pedagógicas que se emprendían en el campo de la formación de los profesores. En el siguiente fragmento el profesor Ignacio lo destacó:

Con quien siempre he tenido un poquito de problema es con el supervisor, porque no permite que hagamos este tipo de trabajo. Él dice que los maestros ya son profesionistas, que deben tener todo para que ellos enseñen, no tienen que salir para que aprendan (EC3MI/13-06-05).

Para el supervisor, los profesores eran “profesionistas” y como tales, debían “tener todo para enseñar” por consiguiente, no requerían reunirse en actividades que consideraban formativas. Como recordaremos, en este colectivo trabajaban maestros de escuelas multigrado de la zona, reuniéndose en una de ellas. Por su parte, el profesor Ignacio consideraba que los maestros requerían apoyos para mejorar su trabajo en el aula:

Que tengamos una mejor forma de trabajar con los alumnos, eso es lo que quiero, es lo que espero, que sea una forma diferente de lo que nosotros éramos antes (EC3MI/13-06-05).

En este caso, el ATP manifestaba interés en que los profesores tuvieran mejores “formas de trabajo con los alumnos” y cambiaran sus prácticas educativas, para que fueran “diferentes de las de antes.” Suponía que el trabajo en colectivo podía propiciar esos cambios; perspectiva diferente a la que planteaba el supervisor. Los docentes, por su parte, al asistir a las reuniones del colectivo, pese a las dificultades que los traslados les implicaban por tratarse de zonas rurales, mostraban que ese trabajo les interesaba. El acercamiento que este ATP tenía con los profesores, le permitía gestionar proyectos pedagógicos y convocarlos a reuniones, como lo señala a continuación:

Yo fui propuesto por los compañeros de la base y entonces precisamente por eso, él no aceptaba tan fácil y sencillamente de que los maestros citáramos a reunión (EC3MI/13-06-05).

Para Ignacio, era importante haber sido propuesto por los profesores, como respaldo ante el supervisor para que el colectivo subsistiera. Sin embargo realizar las reuniones no le resultaba fácil, porque el supervisor se negaba a aceptar que fueran los profesores quienes citaran a estas actividades. Consideraba que ésa era una prerrogativa que le correspondía como autoridad de la zona, además de que consideraba innecesarias esas reuniones. Respecto a estas posiciones, el estudio de Arteaga, señala que los maestros de contextos multigrado expresan demandas por “encontrar espacios de formación donde puedan socializar sus dudas y dificultades sobre como organizar el trabajo en el aula con los grados heterogéneos que atienden” (Arteaga, 2009: 190).

Para conseguir la anuencia del supervisor escolar el ATP tuvo que incluir en un primer momento en la agenda del colectivo, temas administrativos que el supervisor, por sus funciones, requería (entrega de documentación, informes, actas, entre otros). Por su parte, el ATP y los profesores consiguieron posteriormente que la agenda también previera los temas pedagógicos que les interesaban. Así lo relató Ignacio:

Al inicio empezamos a verlo como reunión de Consejo Técnico, pero incluíamos dos temas, uno en la mañana sobre trabajos que se les piden a los maestros y sobre problemas de la zona escolar. Posteriormente, en la sesión de la tarde era la exposición de los compañeros (de temas pedagógicos). Y así he venido (haciéndolo), porque hay problemas (de no hacerlo así) (EC3MI/13-06-05).

Los “problemas de la zona” sobre la organización y administración de las escuelas, solían separarse en estas reuniones de los temas propiamente pedagógicos. Ignacio describió cómo las sesiones en un principio se desarrollaban a manera de Consejo Técnico. En cambio, toda la última jornada observada en el Colectivo Tres, sólo se trabajó sobre estrategias para la lectura y la escritura en grupos con población indígena, que interesaba a los maestros.

Relató también Ignacio cómo, al iniciarse los trabajos del colectivo, los profesores le contaron cómo el supervisor les preguntaba su opinión sobre ello:

(El supervisor) a la primera reunión ni siquiera asistió, después, a los compañeros por ahí estuvo preguntándoles, “¿Qué tal estuvo la reunión? ¿Y cómo le fue a Ignacio? y ¿ustedes qué piensan? ¿Cómo ven? ¿Verdad que no va a funcionar?” Así fue preguntando y los compañeros me contaron cómo le respondieron que estuvo mejor (de lo que esperaban). Con eso el supervisor fue mentalizándose diferente. En la segunda reunión asistió ya con otra idea y en la tercera más, ya ahora sí de trabajo y esta es la cuarta (EC3MI/13-06-05).

Según esta descripción, el supervisor parecía suponer que el trabajo del colectivo y la coordinación de Ignacio no funcionarían; sin embargo, terminó por cambiar de opinión, pues en el mismo relato se dice que posteriormente comenzó a asistir a las reuniones.

La presión de Ignacio para seguir con el colectivo, la de los profesores al proseguir asistiendo a las reuniones y la observación que el propio supervisor hizo de sus actividades, contribuyeron para que éste aceptara la continuación de los trabajos de ese grupo de docentes; ello evidenciaba un proceso de micropolítica entre los diferentes actores que interactuaban desde diferentes perspectivas e intereses relacionados con el proyecto pedagógico del colegiado.

La pugna entre los profesores aliados con el ATP y la autoridad del supervisor, transitó desde la inicial reticencia de éste hacia el trabajo del colectivo, hasta su posterior aceptación al asistir a sus reuniones. Ello muestra que este espacio era “un campo de lucha” en términos de Ball (1989).

Es decir, aunque el conflicto, según Ball (1989), es un proceso en constante desarrollo en las escuelas, la cooperación y el consenso aparecían también en esos espacios como manifestaciones micropolíticas mediante la conducta individual y de grupo. En este ejemplo, también podemos ver que, como señala Nespor (1994:12), la red no es predecible ni estable; sus integrantes establecen lazos mutuos por un

período de tiempo, incorporan otros elementos y con ello la redefinen, como en este caso ocurrió entre el supervisor y el colectivo.

Las demandas pedagógicas de los profesores y concretamente aquellas que se vinculaban con el trabajo de los colectivos, parecían encontrar diversas reacciones en las visiones del jefe de sector y los supervisores escolares de las escuelas del estudio. Algunos supervisores y jefes de sector, solían apoyar y gestionar proyectos para la formación profesional de los docentes en las escuelas, la zona escolar o el sector, involucrándose directamente o apoyándose en los Asesores Técnicos Pedagógicos o en instituciones externas. En contraparte otros supervisores se mantenían apartados de estas demandas, o bien buscaban argumentos diversos para inhibir propuestas referidas al trabajo de los colectivos en las escuelas.

También la participación de los Asesores Técnicos Pedagógicos de escuelas o zonas escolares, en tareas de los colectivos docentes los enfrentaba, en algunos casos, con micropolíticas sustentadas en el poder y la influencia de los directivos escolares. Al parecer, la gestión de los profesores para involucrarse en opciones pedagógicas de intercambio entre pares, diferentes de aquellas que la norma oficial establecía, encontraba limitaciones para anclarse a las dinámicas de las escuelas y/ o zonas escolares. Pese a ello, los Asesores Técnicos Pedagógicos encontraban alternativas para negociar con los supervisores escolares, los espacios de reunión y la temporalidad de los mismos. Este tipo de negociaciones permitía que el proyecto de los colectivos tuviera continuidad, aun en la “clandestinidad” como ellos lo señalaban.

2.3.1.2. La “libertad para hacer” por parte de los directores en los colectivos docentes

En los colectivos docentes del estudio, se identificó que el director de la escuela tenía un papel importante para el desarrollo o no de las acciones del grupo de profesores.

Se apreció que el desempeño de los directores de las escuelas del estudio se presentaba de manera disímil. En algunos casos y momentos, se evidenció un apoyo total por parte de los directores hacia las tareas que los colectivos emprendían, llegando a participar como parte del colectivo y de la propuesta. En otros, el director podía guardar cierta distancia del colectivo pero depositaba la responsabilidad en el ATPE y apoyaba las iniciativas del grupo.

En la visión de algunos profesores, el director se convertía en “cómplice” porque permitía la suspensión de clases o la prolongación de los recesos escolares sin

mayor trámite burocrático ante una autoridad superior, de hecho, afirmaban que eran acuerdos internos entre los profesores y el director.

Con respecto al colectivo Uno, durante el tiempo que duró el estudio se dieron algunos cambios de director de la institución. En un sólo ciclo escolar hubo tres directores de escuela. Hasta octubre de 2005 permaneció en la escuela el profesor Ulises, en su lugar se comisionó a la profesora Julia quien permaneció hasta mayo de 2006, cuando llegó el nuevo director con plaza efectiva, el profesor Wenceslao. En el ciclo escolar 2006 – 2007, la escuela cambio nuevamente de director, se comisionó a la profesora Sara.

Si bien es cierto en el colectivo Uno, el director (hasta ese momento el profesor Ulises) no se involucraba del todo, siempre se manifestó en apoyo del trabajo de los maestros para reunirse, como lo comentó la profesora Hortensia:

En la escuela no hay un director que impulse las actividades que estamos haciendo; él más bien se dedica a las actividades administrativas. No es porque no quiera, sino es porque no puede atender la función pedagógica y al mismo tiempo la administrativa; entonces para ellos es más fácil que uno mismo se organice y él se dedique al trabajo administrativo. Cuando él puede sí está con nosotras [...] cuando el director puede involucrarse también lo hace. Pero si está o no está el director, nosotras seguimos trabajando⁷⁸.

Por otro lado, la Profesora Hortensia la ATP de la escuela tenía muchas posibilidades de llegar a acuerdos con el profesor Ulises que le permitían impulsar el trabajo con sus compañeros de la escuela. Inclusive, en alguna ocasión el director llegó a manifestar su admiración por el trabajo que hacía la profesora Hortensia. Este tipo de vínculo le permitía a la profesora Hortensia acordar con sus compañeros maestros las fechas de reunión y algunas actividades de trabajo, y posteriormente hacerlas del conocimiento de la autoridad del plantel.

Al respecto, la profesora Rita refirió que durante la estancia del profesor Ulises en la escuela, lo que privaba era la “libertad” para el trabajo en el colectivo, aun cuando no asistiera siempre a las reuniones:

Con el maestro Ulises, me gustaba bastante la libertad que nos daba porque nos permitía que cada quien trajera su proyecto, lo expusiera y lo trabajáramos todos y él apoyaba aunque no estuviera presente siempre (EC1MR/23-03-06).

⁷⁸ Fragmento de entrevista recuperada de archivo SEP/10-09-04

Sobre la expresión de “libertad” para trabajar en el colectivo, otros maestros del colectivo Uno también lo señalaron como un factor importante para el crecimiento profesional dentro del espacio de actualización situado en la escuela. En el comentario de la profesora Virginia se destacaba esta apertura del Profr. Ulises para el trabajo en grupo:

El maestro fue así como muy despistado en su trabajo, me parecía así; pero nos dio libertad pues para que (sesionaran en colectivo). Él a veces por cuestiones de que lo llamaban a la supervisión, no estuvo varias veces en los colectivos, en las reuniones de colectivos de nosotros. Pero nos dio libertad y nos dejó trabajar, o sea que, con él, problemas no (hubo). No hubo limitaciones (EC1MV/23-03-06).

Los profesores parecían identificar en la gestión de algunos directores un aspecto importante para el trabajo que realizaban en las sesiones en colectivo. Señalaban que la apertura y la “libertad” para reunirse, así como para decidir como grupo, les permitía trabajar sin problema alguno, como también lo destacaba la profesora Rita del colectivo Uno, sobre el Profr. Wenceslao:

Nos da mucha libertad para trabajar, yo así lo considero, nos da mucha libertad para trabajar, tanto en el aula como en el colectivo, no nos limita. (EC1MR/14-06-06)

Sobre este director, cuya llegada se dio casi a finales del ciclo escolar 2005 - 2006, también la profesora Pilar destacó esta característica:

El maestro (Wenceslao) es muy accesible, nos da libertad de trabajo. Tenemos poco con él, pero sí nos da libertad y así es más fácil (EC1MP/14-06-06).

Los profesores del colectivo Uno subrayaron como una fortaleza para el colectivo el hecho de que el Profr. Wenceslao se “involucrara” en las actividades académicas, aun a pesar de las cargas administrativas que se tenían en la escuela:

(El Profr. Wenceslao) Se involucra, pero como es nuevo, pues de repente (dice): «es que tengo que hacer aquello, ustedes le siguen, yo tengo que ir a la supervisión, ya luego me comentan» Y él mismo ha aplicado la estrategia en su otra plaza y dice «yo tengo resultados en la otra escuela, luego se los muestro para que vean como me funcionó» (EC1MR/14-06-05).

Refirieron que el Profr. Wenceslao era “activo” y había logrado empatía con el grupo de maestras, no sólo porque apoyaba el trabajo del colegiado sino por que se “involucraba” directamente en las actividades del colectivo. Inclusive dicen, trabajando o “aplicando” con sus alumnos en su otra plaza de maestro, algunas de las estrategias que se veían en las sesiones del colectivo.

Se percibía en palabras de los entrevistados la aprobación hacia la gestión que en ese momento se estaba dando en la escuela del colectivo Uno. Así lo comentó la profesora Guadalupe:

Es un maestro muy activo y también participa con nosotros en el colectivo. Hasta ahorita no ha habido ningún problema con él, porque se ve aparte de responsable, activo; se ve también que le gusta trabajar con nosotros, sí trabaja con nosotros (EC2MG/14 -06-06).

El hecho de que el director se incluyera en las tareas pedagógicas del grupo de profesores, le otorgaba un estatus académico frente a los profesores, diferente del que otros directores habían tenido. Al respecto Ezpeleta, puntualiza que “la administración y la organización han otorgado históricamente a los directores de las escuelas, el papel de mediador para coordinar respuestas a las demandas externas y distribuir tareas generalmente no pedagógicas entre los profesores”⁷⁹. En este caso, los maestros del colectivo Uno, parecían compartir las mismas preocupaciones con el nuevo director y el ambiente se percibía diferente.

Con respecto al colectivo Dos, en voz de los profesores también apareció la expresión de “libertad” como factor importante para el buen desempeño del colectivo. En este sentido, la profesora Nadia señaló que contar con un ambiente armonioso para el trabajo les favorecía como equipo:

Yo considero que es el impulso en el trabajo, el apoyo que tenemos con el director; porque nos da libertad de hacer las actividades. Entonces estamos trabajando en equipo, muy armónicamente (EC2MN/4-05-06).

Al respecto, la profesora Daniela también hizo referencia a la “libertad” que prevalecía en el entorno escolar, lo que parecía darle, en su opinión, un matiz distinto a la gestión que promovía el director de la escuela:

El maestro Arturo es diferente, porque él te da la libertad de opinar, te da la libertad de construir nuevos conocimientos, de aplicar nuevas estrategias (EC2MD/23-03-06).

La anuencia de la autoridad para que los maestros crearan, propusieran e interactuaran en grupo o en equipo parecía alimentar positivamente las posibilidades de que el colectivo avanzara o se consolidara como una comunidad de práctica, en términos de Wenger (2001). En congruencia con este tipo gestiones directivas, algunos

⁷⁹ Ezpeleta, Justa. Conferencia audio grabada “Prácticas educativas en espacios escolares” en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, noviembre de 2007.

investigadores como Blase señalan que las actitudes «abiertas» de los directores (por ejemplo, actuaciones basadas en la honradez, el sentido de la colegialidad, la no manipulación, el apoyo, la comunicación y la participación) provocaban unas respuestas políticas relativamente «abiertas» en los profesores” (Blase, 2000:258).

En este caso, el liderazgo que asumía el maestro Arturo, director de la escuela del colectivo Dos, parecía lograrse gracias a la conjugación que hacía entre la parte directiva y la de maestro de grupo. Esto le daba un carácter distinto a las reuniones del colectivo:

Yo participo ahora (en el colectivo) como todos los demás maestros. Eso es algo que me ha gustado, de tal manera que también estoy en la reunión y todos damos nuestros puntos de vista, una necesidad de aportar, no nada mas estar escuchando (EC2MA 20-04-05).

Si bien es cierto los directores escolares han sido considerados en la mayoría de las reformas educativas como líderes en proyectos de cambio, este estudio identificaba al director como figura importante para los procesos que vivían los colectivos docentes fueran o no reconocidos como líderes en el grupo. Así, en algunos casos, el directivo podía llegar a limitar y en otros, el simple hecho de permitir que el colectivo se organizara, se erigía en “apoyo” para el desarrollo de las actividades actualizadoras. Algunos investigadores argumentan que “es comúnmente el director quien toma la iniciativa de introducir innovaciones en la escuela, y aun cuando esto no sea así, su apoyo es necesario para toda la innovación propuesta por un miembro del personal” (Nicholls, 1983, p.39 en Ball, 2000:89).

En otros colectivos, como el Uno, los profesores manifestaron que la gestión no apropiada de un directivo o la inestabilidad laboral de éste, podían llegar a limitar el desarrollo del proyecto del colectivo docente o bien detener el trabajo que ya venía haciendo el grupo. Así lo indicó la profesora Rita del colectivo Uno:

Ahorita tenemos a la maestra comisionada (como directora), pero no se ha tomado en serio, por decir así, el papel de nosotros como maestros para elaborar proyectos, para trabajar en conjunto, sino que cada quien en aislado (EC1MR/23-03-06).

En el caso del colectivo Uno, el trabajo se vio fuertemente afectado por el cambio del Profr. Ulises y por problemas que se vivieron con los padres de familia. Sin embargo, los profesores destacaban que por la falta de confianza con la nueva directora, la Profra. Julia, no consiguieron la continuidad del proyecto colectivo, como lo afirma la Profra. Hortensia:

Dejamos un poquito el cuadernillo, más que nada por cuestiones de la dirección que no había como suficiente confianza para retomarlo, para ponernos de acuerdo, ¿no? (EC1MH/ 14 -06-06).

El hecho de que la nueva directora no tuviera plaza titular⁸⁰, parecía crear cierta inestabilidad del colegiado porque no había “suficiente confianza”, para establecer acuerdos, señalaron. Esta situación parecía también complicarse dado que preveía en el ambiente de la escuela una tensión propiciada en parte por los conflictos que había entre el personal docente, la dirección de la escuela y los padres de familia.

Con la llegada del nuevo director, el Profr. Octavio, con plaza titular, esta situación cambió, como lo señala la profesora Hortensia:

Lo que pasa es que como ya el Profr. Octavio es director titular, entonces eh, como que las cosas que platiemos con él, a los acuerdos que lleguemos ya van a ser en serio. O sea ya no va a decir - no puedo decidir porque estoy de interino- sino que ya son cuestiones que son serias y si se toman acuerdos se van a llevar a cabo; sin llegar a tanto de que ahora digo (el director): -que sí y mañana que no, porque ya no soy yo el que está a cargo de la dirección- (EC1MH/ 14 -06-06).

Al parecer, la presencia de un director con titularidad en la plaza aportaba cierta “seriedad” a las acciones concernientes al trabajo del colectivo. La Profra. Hortensia destacaba que la situación laboral del nuevo director le permitía al colectivo y a ella como mediadora del grupo de profesores, la posibilidad de tomar acuerdos que se respetarían y se llevarían a cabo.

En otros momentos los profesores del colectivo Uno decían haber tenido períodos de tensión con la Profesora Julia y con el supervisor, por asistir a reuniones de formación profesional convocados por la Jefatura de Sector. En el caso de la profesora Rita, ella argumentaba que tuvo que solicitar un permiso económico⁸¹ como medida para salvaguardar el aspecto laboral. En entrevista la maestra comentó al respecto:

A mí me citó el jefe de sector. Supuestamente avisó a la escuela y resulta que llegando allá no está mi nombre en la lista. Tuve que hacer un oficio pidiendo el día para que me justificaran la asistencia allá y el jefe de sector me dice «es que no es posible que yo jefe de

⁸⁰ Así denominan la plaza de director cuya clave presupuestal otorgada a través del escalafón vertical, lo hace acreedor al puesto y al pago correspondiente.

⁸¹ De acuerdo al Reglamento de las condiciones generales de trabajo, los profesores pueden gozar hasta por tres días en un mes, sin exceder de nueve días en un año. Esta licencia se otorga con goce de sueldo y los trámites se hacen con la autoridad correspondiente.

sector te estoy citando y necesitas un oficio. Dile a tu director que si quiere un oficio del jefe de sector, que me avise» (EMRC1/ 23-03-06).

Ante este tipo de situaciones la maestra Rita optó por no acudir más a las reuniones sobre actualización del sector, pero cuestionó el hecho de que no pudieran formarse como lo venían haciendo a través del trabajo en colectivo o en actividades que la A.C. convocaba cuando estaba el anterior director de escuela:

No hay permisos para salir, se nos niegan las oportunidades de actualizarnos en ese sentido, en cualquier proyecto. Está muy bueno (el curso), está divertido, puedes aprender mucho, pero no tienes permiso de ir, sólo que quieras un permiso económico para que asistas (EMRC1/ 23-03-06).

En este sentido, Blase también plantea que una actitud obstinada por parte de los directivos provoca en los profesores respuestas negativas, entre ellas una sensación de mal humor, depresión y un sentimiento de resignación” (Blase, 2000: 258-259). Así se percibía en la actitud de la profesora Hortensia, la ATPE del colectivo Uno, quien también dejó de asistir a reuniones de actualización fuera de la escuela, porque consideraba que “no era sano” tener conflictos con la dirección de la escuela o con la Supervisión Escolar. Aunque la profesora no expresaba su inconformidad con estas decisiones, sí hablaba del deseo de reactivar el trabajo del colectivo. Refirió que buscaba otras alternativas para que los profesores de la escuela se mantuvieran vigentes en el proyecto que impulsaba la A.C. Decía sentirse corresponsable de lo que acontecía en la escuela:

Carmen (de la A.C.) vino otra vez a invitarnos a un curso de evaluación para colectivos y yo le dije que mejor ella nos trajera los materiales, todo lo que a ella le dieran, porque no podíamos salir y entonces así estamos. Por eso ni una cosa ni otra. Ni el proyecto de evaluación, ni en el proyecto de escuela en el que estábamos; no estamos haciendo nada (...) Me siento mal, porque digo a lo mejor sí tiene que haber un motor y, a lo mejor el motor como que no, yo como que no impulso ya (el trabajo del colectivo), ¿no? (EMH/ 23-03-06).

Su afirmación de que no estaban haciendo “nada”, denotaba una preocupación que asociaba con el proyecto del colectivo que se encontraba en esos momentos “inactivo”. Aun cuando la profesora Hortensia sólo tenía un puesto honorífico como asesora del colectivo, asumía la responsabilidad del desarrollo del colectivo como una tarea profesional.

La participación del ATPE en el colectivo Uno, por los constantes cambios de directores de escuela, parecía cobrar una singular importancia. La ATPE tenía de

parte de los directores un reconocimiento a la función que desempeñaba en la escuela. Inclusive los acuerdos con la A.C. para el trabajo del colectivo, se hacían la mayor de las veces, directamente con ella y pocas veces se canalizaban en primera instancia con la dirección de la escuela.

Había una delegación casi total de la función pedagógica hacia esta profesora de grupo, al menos en lo referido al trabajo del colectivo docente en la escuela. Esta función concedida a la ATPE, le otorgaba el reconocimiento de los compañeros, lo que inclusive, le permitía tomar decisiones con el colectivo que después comunicaba al director de la escuela. Estudios como los de Ball, 1997; Cerecedo, 2005; Morgan, 1986, describen que en una organización hay sujetos que aunque no tengan una autoridad oficial pueden tener una considerable influencia por el acceso que tienen a la información, a los recursos o a tareas claves. Morgan denomina a este como *el poder detrás del poder*. En el caso del colectivo Tres también se percibió este tipo de manifestación de poder por parte del asesor pedagógico de zona.

Por otro lado, en el ejercicio de las funciones de los directores de las escuelas del estudio se advertían procesos de micropolíticas que colocaba al director como figura nodal de lo que acontecía en las instituciones educativas. Si bien es cierto, las alianzas colectivas podían marcar pautas en las decisiones de algunos directores con relación a los proyectos que se promovían en las escuelas, también se identificaba que la gestión directiva estaba permeada por formas de concebir el poder de la autoridad. Ball señala que “el director se enfrentará con el problema de mantener el control, tanto en el sentido organizativo de asegurar la continuidad y la supervivencia, como en el sentido educacional, mediante la elaboración y la aplicación de una política. Ambos aspectos del control o del dominio, pueden representar conflictos y oposición. Por otra parte el director debe atender a las posibilidades de solidaridad, cooperación y la generación de entusiasmo y la adhesión” (1989:93).

En este sentido, se apreciaba en los colectivos que algunos directores de escuelas podían llegar a ejercer un tipo de liderazgo caracterizado por la permisividad, “la libertad” y la consulta al colectivo para la toma de decisiones; otros directivos parecían tener limitaciones para ejercerlo, quizás por cuestiones asociadas a su personalidad, por la presión y actuación de los maestros o incluso por la existencia de una debilidad institucional en la configuración de su cargo, como en el caso de aquellos que estaban comisionados en funciones de directores por un cierto período, como se percibió en el Colectivo.

2.3.2. Los padres de familia y los colectivos de profesores

En el estudio de los tres colectivos, una parte de la red social que cobraba un gran impulso era la que se establecía entre los padres de familia, los supervisores escolares, el director de la escuela y los profesores.

Las relaciones entre estas figuras estaban presentes en todos los casos, dado el interés que cada sujeto manifestaba por los niños, lo que permitía que los padres de familia estuvieran al tanto de las reuniones que los profesores tenían en la escuela. Aun en aquellos casos en que no fueran comunicados oficialmente por la autoridad del plantel, sobre las reuniones que los profesores sostenían en horarios de clase, los padres de familia sabían que algo acontecía en la escuela, ya sea porque sus hijos salían temprano, o porque los recesos escolares se prolongaban más de lo común.

En cuanto al colectivo Uno, la relación con los padres de familia llegó a tener en algún momento algunas situaciones de conflicto, por el distanciamiento que se dio entre uno de los directores de la escuela y el presidente de la Asociación de Padres de Familia. En otros momentos, la red de relaciones cambiaba cuando los diversos actores, padres de familia, autoridades educativas y maestros compartían algunas tareas y puntos de vista sobre el trabajo en las escuelas.

La participación de los padres de familia en las instituciones escolares, y el nivel de comunicación que tenían los directores y profesores con ellos, con respecto al trabajo que el colectivo hacía, era un factor importante que podía incidir para que el desarrollo de las actividades de los colectivos se promoviera.

En lo referente al colectivo Dos, la relación de los maestros y el director con los padres de familia, se mantuvo con constante intercambio de información sobre lo que acontecía en el contexto escolar durante un período amplio. En el ciclo 2006 – 2007 el cambio de adscripción del director, llegó a modificar esta dinámica. Los padres de familia no se mantenían tan cercanos a la escuela, como anteriormente se observaba, y el vínculo con los profesores del colectivo era casi nulo; de hecho, el colectivo dejó de sesionar.

En el caso del Colectivo Tres los asuntos de la escuela como espacio de formación docente, parecían concernir también a la comunidad. Los padres de familia se hacían presentes en los centros educativos para apoyar la capacitación de los maestros, ya fuera mediante su aval para que la escuela se convirtiera en sede del

colectivo docente, o bien, mediante la organización de actividades que permitieran ofrecer alimentación a los maestros reunidos en el centro escolar de la comunidad.

En lo que sigue se describen las experiencias que los profesores de dos de los colectivos del estudio tuvieron en la relación con los padres de familia. Esas experiencias se refieren al trabajo que hacían los profesores cuando se reunían en las escuelas.

2.3.2.1. Colectivo Uno: Perspectivas divergentes de padres de familia, supervisor y director restringen al colectivo

La escuela del Colectivo Uno, durante los dos años que duró este estudio, por razones diversas tuvo cuatro cambios de directivos, como ya lo referí anteriormente. Dos de ellos fueron con plaza titular y los otros, fueron maestros de grupo comisionados provisionalmente en el puesto como directores.

Durante la gestión de estos directores, se suscitaron en la escuela algunos desencuentros con los padres de familia, que afectaron las relaciones entre algunos directores y los profesores de la institución escolar. Al parecer, la división de opiniones con relación a las acciones que emprendió la Profra. Julia, en ese entonces directora comisionada en la escuela, en un intento por resolver los conflictos de la institución, generó un ambiente tenso entre los profesores.

Las demandas de la Sociedad de Padres de Familia, según lo comentó la profesora Julia, incluyeron cuestionamientos al trabajo que hacían los profesores en las aulas, lo que generaba “un clima complejo” entre maestros y padres de familia. Según dijo, esta fue una situación que tuvo que atender para que “dejaran a los profesores trabajar en libertad”, inclusive llegó a controlar el acceso a las instalaciones de la escuela:

Porque yo no les permito que se brinquen o que molesten a las maestras y no las dejen trabajar con libertad, ese es el detalle. Entonces ahorita se está acabando eso. [...] Yo no estoy permitiendo que los papás se metan a la hora que quieran y en cualquier momento a la escuela, sino que dejen a los maestros trabajar en libertad. Hasta la entrada a las personas ya se controla, ya no les abrimos, pero (para eso es) para que las maestras vuelvan a tener la misma confianza, porque se perdió eh, durante varios meses, casi un año.

Algunas actitudes de los padres hacia los maestros, según señaló la directora, estaban vinculadas con el desempeño que estos tenían en el salón de clases, lo cual molestaba y mantenía presionado a los profesores:

Si alguna madre de familia tenía a alguno de sus hijos con algunos de los maestros y no le simpatizaba, se creían con autorización de venir a molestar, entonces siempre andaban inquietando en los salones de clase [...] Ellos (los padres) querían venir a decirnos lo que ellos querían que nosotros trabajáramos y ahora eso ya no sucede. Hay una mayor libertad de trabajo (EC1MJ- 23-03-06).

La referencia que hacía la directora con relación a que los padres “querían decirles lo que deberían trabajar” denotaba, en ese momento, una visión del espacio escolar donde los padres parecían no tener cabida, al menos, no en los asuntos pedagógicos.

Esta medida de limitar el acceso a los padres de familia a los salones de clase, propuesta por la directora, era considerada por algunos maestros de la escuela como una medida “tajante”, lo que originaba que estos profesores se manifestaran inconformes con la manera en que la profesora Julia estaba ejerciendo la dirección de la escuela. Un de estas maestras era la profesora Rita:

Probablemente debió haber sido mas lento el proceso, para que no se sintiera tajante, así. Debió haber sido con más tiento la actitud (EC1MR/14-06-06).

En la escuela se identificaron dos grupos, el que apoyaba la gestión de la directora, se mantenían generalmente cercanas a ella, compartían asuntos de trabajo y decían ser amigas de la profesora Julia. El otro grupo solía reunirse en el salón de la profesora Rita y no compartían del todo las decisiones de la directora (OC1/2005 - 2006).

Según comentó la profesora Rita, el grupo cercano a la directora tenía ciertos privilegios que los otros no tenían:

Hubo privilegios para su grupo (de profesoras). A nosotros (no nos pasa nada) mientras vengamos a cumplir con nuestro trabajo. Ellas (las maestras del otro grupo) verán si se presentan a trabajar o no, eso es asunto de ellas. Pero sí, hasta cierto punto sí hubo privilegios, porque ellas sí podían llegar tarde y nosotras no, o simplemente no venían (EC1MR/14-06-06).

En esas relaciones, el poder de la Profra. Julia se hacía patente, según un grupo de profesoras, a través de prerrogativas hacia aquellos que mostraban lealtad hacia la autoridad de lo cual quedaban excluidos los profesores opositores. Así, se

desarrollaban procesos de micropolíticas en torno a los privilegios que la directora podía permitir a sus más cercanos, como dice Ball “lo personal es político y lo político es personal”, están en juego lo personal y la persona (1989:215).

Por otro lado, las relaciones entre los sujetos evidenciaban en algunos momentos, posiciones frente a las formas de concebir la gestión de los directores. Los profesores padecían en estos procesos de micropolíticas las demandas de lealtad por parte de uno de los directores de la escuela.

En otros momentos, las medidas de no permitir libremente la entrada a los padres de familia a la escuela, promovidas por esa misma directora, eran apreciadas por los mismos maestros que al principio se oponían, como estrategias necesarias, para que los padres de familia no se “entrometieran” en los asuntos pedagógicos, que desde su perspectiva eran propias de los maestros. En lo que sigue las profesoras Hortensia y Rita lo señalaron:

Uno debe permitirle la entrada a los papás, pero no darles como mucha confianza, para que no se entrometan en nuestro trabajo pedagógico. Entonces como que sí dejarles que nos apoyen, pero no ya de manera, ya así como muy interna (EC1MH/23-03-06).

Hasta cierto punto funcionó (que no dejaran entrar a los padres de familia) porque constantemente teníamos padres de familia aquí, con algunas que les permiten estar encima, al menos conmigo no. Si quieren saber de sus niños, a las doce del día platicamos y si no, hasta la reunión. Cualquier cosa que yo necesito les mando llamar y aquí los veo. Así los mantengo informados (EC1MR/14-06-06).

Algunos de estos profesores, adujeron que las decisiones de la Profra. Julia fueron oportunas, “aunque drásticas”. Por otro lado, parecía haber en los planteamientos de los profesores, visiones comunes sobre la participación que deberían tener los padres de familia en los asuntos del aula. Se percibía en voz de los profesores, una definición de las tareas que les correspondían a los padres, cuyo papel parecía limitarse, en esa visión, a apoyar a sus hijos sin adentrarse en el aula, dejando el asunto pedagógico como tarea exclusiva de los docentes.

Desde la perspectiva de la Profra. Julia, los padres de familia también cuestionaron el trabajo que hacían los profesores cuando se reunían en colectivo en horarios de clases. Si bien los maestros estuvieron participando activamente en el proyecto del colectivo Uno durante dos ciclos escolares, se dijo que siempre hubo inconformidades que surgieron con mayor énfasis durante el ciclo escolar 2005 -2006. Así lo explicó la profesora Julia:

Teníamos muchas quejas por parte del Comité (de Padres de Familia) cuando nos reuníamos para hacer un trabajo, un proyecto, sin saber que es para beneficio de los alumnos de la escuela ¿no? Hubiera visto, hasta agresiones hubo [...] Cuestionaban que teníamos muchas reuniones, que los niños se quedaban solos o que si salían temprano (decían) que no cumplíamos con nuestro horario (EC1MJ- 23-03-06).

La profesora Julia argumentó que este tipo de presiones la llevaron a tomar la decisión, junto con la supervisión escolar, de suspender las actividades del trabajo en el colectivo en la escuela. De esta manera, desde octubre de 2005 la profesora Julia, como directora de la institución, propuso abandonar el proyecto de trabajo en colectivo y solamente se dejaron las reuniones de Consejo Técnico. Esto, desde el punto de vista de la directora, cambió el ambiente de la institución y evitó que los padres de familia siguieran protestando:

Ya no se sigue promoviendo (el trabajo en colectivo) nada más hacemos las actividades por cumplir un programa, con el proyecto (del PEC). Seguimos teniendo las reuniones de Consejo Técnico mensual. [...] Y ahora nadie se ha venido a quejar, el tiempo que yo estoy aquí que me digan – porque tal grupo se salió antes o por qué se reunieron, por qué tuvieron junta- . Ya no me cuestionan eso y al director (anterior) sí le cuestionaban.

Al parecer, según la directora, las reuniones de Consejo Técnico que se efectuaban mensualmente, de acuerdo a la “norma”, no implicaban conflictos con los padres de familia ni con el supervisor escolar. Por otro lado, tampoco eran equivalentes al trabajo que antes hacían en colectivo, sino que solamente se limitaban al “cumplimiento de un programa o un proyecto”, en este caso, la referencia era al proyecto del Programa de Escuelas de Calidad, programa al que la escuela aun no estaba incorporada, pero por demandas de la Supervisión Escolar deberían hacer y cumplir, según comentaron los profesores.

Aquí se apreciaban procesos de micropolíticas entre el supervisor, la directora de la escuela, los padres de familia y el colectivo docente, así como los distintos significados que cada uno le atribuía a las formas en que tenía lugar el trabajo en el colectivo. En ese sentido, había indicios de lo que Wenger define como una característica de la negociación de significado “la capacidad mutua de influir y ser influido” (Wenger, 2001: 78).

Así, para el supervisor parecía ser importante cumplir con el diseño de proyectos pedagógicos en el espacio destinado para el Consejo Técnico, en los tiempos que la “norma” lo establecía. En cuanto a sus intereses como autoridad debía

evitar además conflictos con los padres de familia buscando la generación de un clima benigno con ellos lo que parecía anteponerse a los beneficios pedagógicos que los profesores decían encontrar en el espacio del colectivo y limitar el espacio de reunión a lo ya “institucionalizado”; la importancia de atender las demandas de los padres de familia, desde la visión del director y el supervisor, cobraba mayor relevancia que el proyecto formativo del colectivo docente tal cual había venido desarrollándose. Por su parte la escuela debía cumplir con que los niños no salieran antes del horario escolar estipulado o que no se suspendieran clases para reuniones del colectivo, dado que este era el significado que los padres de familia le daban a la tarea docente.

Sobre las posibilidades de continuar con el proyecto del trabajo del colectivo en otro momento, la directora argumentó:

Yo pienso que el próximo año que venga el nuevo director, entonces yo pienso que el proyecto estaría perfecto que volviera a iniciarse; se que sí va a resultar porque a estas alturas cuando nos reunimos en junta de Consejo ahí no se habla ni de cuestiones personales, ni problemas que hay en la escuela- Yo ya no mezclo, ni de padres de familia con el trabajo [de la escuela] (EC1MJ- 23-03-06).

En varias ocasiones insistió en la necesidad de “sanar” el ambiente escolar para poder trabajar y continuar con proyectos de trabajo que implicaran el trabajo en colectivo. Algunos de estos retos incluían: mejorar las relaciones con los padres de familia, el respeto a la norma, resolver el conflicto entre el personal y establecer reglas para el acceso a la escuela.

Sin embargo, al indagar con los profesores sobre el motivo que tuvieron los padres de familia para oponerse al trabajo del colectivo en la escuela, algunos explicaron que no tenían certezas, pero que tal vez era porque no se les informaba sobre lo que hacían en el colectivo docente. La maestra Hortensia planteó al respecto lo siguiente:

La gente ni cuenta se da qué estamos haciendo, o sea, en parte está bien y en parte no está bien (que no sepan) ¿no? La gente no sabe que nos organizamos para planear las clases y por eso se molestan (EC1MH/23-03-06).

También la profesora Rita describió que la molestia de los padres de familia se debía a la suspensión de clases, sin que les notificaran los motivos:

Al principio les molestaba porque las reuniones de colectivo se hacían y los niños salían (a su casa). Y de las once en adelante se quedaban los maestros (en la escuela); se enojaban entonces porque no tenían clase los niños (EC1MR/ 30-05-05).

La profesora Hortensia comentó que informar a los padres de familia era difícil porque quizás hubiera desinterés u oposición. En el siguiente fragmento lo explicó:

No permitirían que tantas suspensiones, como que / se queda pensativa/ a lo mejor sí entienden pero, sí entienden que debemos actualizarnos y debemos hacer nuestro trabajo bien, pero a ellos lo que les interesa es que sus niños tengan su horario de clase, sus días de clase. Que los maestros estén en el salón, eso es lo que a ellos les interesa, no les interesa otra cosa (EC1MH/23-03-06).

Sin embargo, la profesora Hortensia parecía suponer que los padres de familia entenderían la necesidad de los profesores para trabajar en el colectivo.

En este sentido, la directora de la escuela también explicó que hubo intentos de informar a los padres de familia del proyecto de actualización, pero que no encontró eco en ellos. Argumentó que los padres de familia “no estaban interesados” en la propuesta y que su demanda se centraba en que los maestros deberían estar en los salones de clases.

Al parecer, el diálogo con los padres de familia, o la estrategia para informarles del trabajo que se hacía en colectivo en esta escuela no prosperó. En entrevistas que se hicieron, las profesoras Rita y Hortensia, explicaron que los padres formalmente no fueron notificados. Hubo intentos de comunicación al respecto, pero en general, el colectivo docente se desempeñó al margen de los padres de familia durante un período, hasta que por presiones de los mismos se tuvo que suspender.

- *Cambio de director: otras visiones, otros ambientes.*

Durante el mes de junio de 2006 la escuela cambió de director. La Profra. Julia dejó el puesto de directora y se reintegró a su trabajo como maestra de grupo, en su lugar quedó el Profr. Wenceslao, quien permaneció hasta enero de 2007. Al parecer las condiciones de trabajo eran otras. Según comentaron los profesores, los desencuentros con los padres de familia habían quedado atrás y el colectivo reactivó sus actividades.

En entrevista con el nuevo director, el Profr. Wenceslao, destacó la necesidad de dialogar con los padres de familia como medida para el buen funcionamiento de la escuela y de los proyectos que en ella se impulsaban, específicamente aquellos que se ligaban con el trabajo que hacían los profesores en colectivo:

En el tiempo que estoy aquí ya hemos realizado algunas actividades con padres de familia y se les ha involucrado en las actividades de aquí y pues he notado buena respuesta ¿no? Entonces todo

depende. Yo siento que en la forma de pedir está la de dar ¿no? Entonces es muy importante platicar con ellos y tratar de convencerlos en cuanto a los propósitos que tengamos y perseguirlos conjuntamente ¿no? (EC1MW/ 14-06-06).

En voz de algunos profesores también se comentó que cuando los padres de familia eran notificados de las acciones que se emprendían en la escuela, “entendían” la necesidad de que los profesores se prepararan, como lo afirmó la profesora Rita:

Entonces sí había la inquietud, pero ya se les comentó en las reuniones y (también) cada quien lo hizo en su salón de clases. Los papás entienden que necesitamos actualizarnos, que necesitamos prepararnos, y preparar mejor nuestra clase (EC1MR/ 30-05-05).

En el mes de febrero de 2007, la escuela tuvo un nuevo cambio de director, el cuarto director en dos ciclos lectivos. La profesora Sara, directora comisionada, enfatizó la importancia de mantener informados a los padres de familia sobre lo que se hacía en la escuela. Para esas fechas la escuela ya se había incorporado al Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y las reuniones con los padres de familia eran parte importante de las demandas del proyecto de la escuela. La Profra. Sara también explicó que informar a los padres de familia sobre el proyecto del PEC le permitiría encontrar su apoyo y evitar conflictos, como los que se suscitaron en otros momentos:

Todos van a saber por mí sobre el proyecto (del PEC). Y bueno citarlos a una reunión general, pues no vienen todos, (pero) como ahorita todo mundo viene a firmar boletas, pues es más fácil. Aunque sea un poquito más de desgaste para mí pasar a cada uno de los salones, pero yo estoy teniendo más provecho porque todo mundo se está enterando. Algo se tiene que lograr, pero yo siento que es comunicación ¿no? (EC1MS/ 14-03-07).

Otras formas de integrar a los padres de familia a los proyectos de la escuela, incluyendo el de los colectivos, puntualizó la Profra. Sara, consistían en involucrar a los papás en actividades académicas en los salones de clases, como lo señaló en lo que sigue:

Se trató de involucrar a los papás y se inscribieron en una lista papás voluntarios que quisieron venir a leer a los salones. O sea hacer la lectura en voz alta, pero (por) los mismos papás (EC1MS/14-03-07).

La heterogeneidad de significados que los diferentes directores le atribuían a la gestión directiva, influyeron para el desarrollo o no de la propuesta de los colectivos docentes en la escuela.

Lo que acontecía en el ámbito escolar, podía involucrar o no a los padres de familia, por parte de algunos directivos, como el caso de la Profra. Julia. No obstante,

en esta “visión” de la directora parecían influir los acontecimientos que la escuela había vivido en otros momentos y que ella intentaba sanear, aunque con algunas medidas “tajantes” desde la percepción de algunos profesores. Otros directores de esta escuela, consideraban como una prioridad la relación cercana con los padres de familia para que los proyectos prosperaran en el ámbito escolar, pero asumían que para que este vínculo estrecho se diera era necesario un ambiente saneado de conflictos, como aquí ocurrió.

Las formas de concebir la gestión directiva y los acontecimientos locales, parecían tener cierta influencia en el desarrollo de los colectivos docentes. En algunos momentos, las decisiones solían disputarse entre padres de familia y directores de escuela, para definir las acciones de la institución. Este tipo de relaciones, en ocasiones tensas, constreñían el trabajo que los colectivos docentes realizaban. Algunas veces las actividades de los colectivos se suspendían temporalmente, otras veces los profesores lograban negociar con las nuevas autoridades y reactivaban el trabajo del colectivo en la escuela.

Si bien la directora y los maestros le atribuían un significado importante al trabajo que se emprendía en el colectivo, encontraban la presión de los padres de familia en sentido contrario. Ellos percibían, desde su propia perspectiva, que los profesores desatendían a sus niños por asistir al colectivo, además de que desconocían qué sentido tenía ese trabajo y lo interpretaron como abandono de los deberes docentes. Por tanto, se produjo una negociación de significado que implicaba al mismo tiempo “interpretación y acción” (Wenger 2001:78). Desde ahí se desarrolló un proceso de micropolítica, pues las críticas y protestas de los padres condujeron a la suspensión de los trabajos del colectivo por el supervisor.

En la micropolítica aquí descrita pesó más la autoridad del supervisor y su acuerdo con la directora, presionados ambos por los padres de familia, que la fuerza posible de los profesores para continuar los trabajos del colectivo, como antes lo hacían, según su expresión, de manera “clandestina.”

Así, los procesos de micropolítica tenían lugar en la escuela dada la multiplicidad de intereses provenientes de las distintas visiones de los actores que ahí confluían; en el caso mostrado, la directora, los profesores, los padres de familia y el supervisor. En ese sentido, los sujetos que integran una red no son estáticos, “hacen cosas- buscan información, difunden un rumor o toman decisiones- el resultado de lo

cual se halla influido por aquello que hacen sus vecinos y, en consecuencia, por la estructura de la red.” (Watts, 2006:56).

Aunque en el proceso mostrado el desencuentro entre sus protagonistas obstaculizó el desarrollo del colectivo y, como señala Ball (1989), “el conflicto es la definición de la escuela”, ello no implica que éste la defina unívocamente, en tanto espacio social en constante movimiento, como podremos ver en el ejemplo del colectivo Dos.

2.3.2.2. Colectivo Dos: Las alianzas entre docentes y padres fortalecen el trabajo del colectivo

En este colectivo, la participación de los padres de familia era un punto de apoyo para las labores educativas de los profesores y el director de la escuela. La presencia de algunos padres de familia en la escuela estaba vinculada, según se observó, con la colaboración en las actividades que los profesores desarrollaban, ya fuera en actividades socioculturales, acciones relacionadas con la alimentación de los niños en la escuela, o bien participando en propuestas educativas junto con sus hijos y los profesores.

Durante una época del estudio, el colectivo docente concluyó un proyecto de lectura⁸², que estuvo trabajando con sus alumnos durante unos meses. La presentación pública, según se observó, se realizó en un foro abierto para que acudieran los padres de familia y la comunidad en general. Para esta presentación los maestros trabajaron primero con sus alumnos en los salones de clase, en algunos casos formaron equipos, eligieron un texto y lo representaron en el grupo. Posteriormente en algunos grupos, seleccionaron la mejor propuesta para que los representara en el foro. En otros grupos, los profesores optaron por incluir a todo el grupo en la presentación pública.

En coordinación con los padres de familia y los alumnos, los profesores diseñaron los vestuarios, crearon la escenografía y montaron una especie de teatro en un local de la comunidad, que comúnmente se usa para eventos deportivos o sociales. La presentación de esta actividad fuera del contexto de la escuela, no era

⁸² El proyecto de lectura en voz alta, fue una propuesta del colectivos Dos para trabajar con los profesores, durante varias sesiones y paralelamente impulsarlo en los salones de clase con los alumnos. La propuesta era también proyecto para el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y era coordinado por el director de la escuela y un profesor de grupo, quien apoyaba como coordinador. La propuesta incluía la elección de un texto para trabajar la lectura con los alumnos, caracterizar a los personajes mediante la voz y posteriormente escenificarlo.

común. Por lo general, los festivales escolares y otras actividades que se organizaban en la escuela, se desarrollaban en el espacio físico escolar fuera de la jornada de clases, por lo general en la noche. Esta vez, debido a que el evento se efectuaría en horario de clases, los profesores argumentaron que era prudente hacerlo en un espacio donde tanto los niños como los asistentes, estuvieran protegidos del sol.

Algunos padres de familia opinaron sobre esta actividad, como en el siguiente caso:

Están aprendiendo mucho, algo sobre la lectura. Eso es para que los niños aprendan a hacer lo que está en el libro (de texto). Porque primero que lean (EC2P3/ 3-06-05).

La madre encontraba que el trabajo mostrado por los niños, les permitía aprender algo sobre la lectura, lo cual parecía apreciar como importante, pues fue lo que destacó al opinar sobre el evento. Por otro lado, desde su percepción, los libros de texto⁸³ parecían marcar cierta pauta de lo que se debía aprender.

En la práctica docente los libros de texto suelen utilizarse de muy diversa maneras y difícilmente logran pautar la compleja interacción que se da entre maestro y alumno (Rockwell, 1994). El libro de texto se constituye en un recurso más, dentro de toda la gama de recursos que los maestros llevan al salón de clases y donde también se identifican recursos de diversas tradiciones docentes, construidos históricamente, apropiados por los maestros en el transcurso de sus vidas (Rockwell y Mercado, 1988; Mercado, 1994).

Con respecto a lo que sus hijos aprendían en este tipo de proyectos, una de las madres refirió lo siguiente:

Los niños aprenden a participar, para que no les de pena, porque hay muchos que les da pena y no se expresan [...] ahora ya son más participativos, ya no les da pena. Más antes los llamaban para una poesía o algo y se escondían y no querían participar y no los hacía uno participar y ahora ya solitos van aprendiendo a hablar, sí ellos mismos dicen: yo voy a salir en una poesía o en una obra de teatro (EC2P6 /3-06-05).

Esta madre de familia asoció la actividad presenciada con lo que le parecía un aprendizaje valioso, el desenvolvimiento de los niños en público, que los hacía “ya más

⁸³ En México, la SEP edita desde 1960 libros de texto basados en el currículum nacional, que se entregan gratuitamente a todos los alumnos de primaria del país. Constituyen uno de los materiales más usados por los profesores. (Rockwell y Mercado, 1988; Mercado, 1994, 2002). En algunos sectores sociales, son los únicos libros a los que acceden los alumnos y sus familias. (Rockwell, 1994:1)

participativos”. Identificaba así que los niños desarrollaban habilidades que el mismo proyecto intentaba promover.

También los comentarios de algunos padres de familia dejaban ver que valoraban positivamente este tipo de actividades escolares:

A mi me pareció muy maravilloso / se le ve contenta/. Los maestros se saben expresar bien y los niños también (EC2P6/ 3-06-05).

A otra madre de familia se le preguntó si pensaba que con este tipo de actividades se aprendía mejor, a lo que contestó:

Sí, porque los maestros llevan las cosas así como a lo natural, vamos a decirlo así, los niños aprenden más porque antes lo enseñaban artificialmente, ahora si como más natural (EC2P4 /3-06-05).

La percepción de esta madre de familia es importante, porque parecía encontrar en estas actividades que trascendían el salón de clases, una alternativa para aprender de manera “más natural”. Destacaba una visión de las prácticas educativas actuales como menos “artificiosas”, en la que los niños “aprendían más”.

Las madres de familia en general expresaban sentirse satisfechas al participar en los proyectos de esta escuela, porque suponían que así ayudaban a sus hijos. Algunas madres expresaron que:

Todos participamos en las actividades haciendo trabajos, para que así ellos (los niños) entre más vayan sabiendo un poco más (mejor). Porque hay cosas que ellos ignoran, pero a través de nosotros y de los maestros, ellos aprenden un poco más (EC2P5/ 3-06-05).

Me gusta lo que hacen en la escuela, para que sigamos participando haciendo vestuario y lo que los maestros nos dicen / sonrío/ (EC2P6/ 3-06-05).

El interés de las madres parecía estar en que los niños aprendieran “más y mejor” aquello que “ignoraban” y percibían que colaborando con los maestros ayudarían a lograrlo.

Al respecto los profesores también reconocieron que la colaboración de los padres en los proyectos era “clave” para el logro de los propósitos, como lo definió la profesora Nadia:

Las mamás ni se diga, fue una colaboración tremenda por parte de las mamás de los niños y creo que los objetivos se lograron y aquí están, les gustó mucho la obra. Hubo buenos comentarios de lo que se llevó a cabo. [...] esos comentarios son de satisfacción que sí se logró el objetivo y sí han logrado avanzar (EC2 MN/3-06-05).

Por otro lado, es importante revisar la forma en que se había logrado que los padres se incorporaran a los proyectos de la escuela tanto en el salón de clases o en actividades que tenían lugar en el espacio de la institución escolar o fuera de ésta. En el caso de esta escuela se trató por parte de los profesores de hacerlos partícipes a los padres de familia en las actividades aun en el salón de clases, como lo explicó el profesor Arturo, director y maestro de grupo de la escuela de este colectivo Dos:

Aquí lo que hacemos nosotros con los padres, a los maestros se les ha recomendado que en la reunión bimestral antes de la entrega de las calificaciones de los niños, este, se les muestre algo, algo de cómo se trabaja. Inclusive se toman media jornada como si fueran niños y se trabaja con los papás de las dos a las cuatro y media (EC2MA/ 20-04-05).

Con relación a esto, el profesor Luis abundó más sobre la experiencia de trabajar con los padres de familia, aspectos relacionados con lo que los niños solían vivir en el salón de clases:

En la reunión que tenemos con ellos hacemos la misma actividad que hago con los hijos para que se den cuenta exactamente de lo que trabajo con sus hijos. Inclusive, ha habido ocasiones en que (los papás) permiten que los chicos se queden en casa y los papás se presenten, representan al alumno y los niños llegan después.

Este tipo de acercamiento con los padres de familia, desde la perspectiva de los profesores, permitió que los papás comprendieran las formas de trabajo que el profesor y los niños desarrollaban en el salón de clases, como lo comentó el profesor Luis:

En una ocasión en la actividad, resultó que lo emocional, lo familiar salió a colación y uno de los papás decía: «cómo no me doy cuenta de cómo aprende mi niño, tan fácil, platicando, jugando». En esta ocasión tuvimos la reunión de ellos y salió esto (me muestra un texto escrito a mano por los padres de familia) ya como un trabajo que ellos realizaron (EC2 ML/ 3-06-05).

El texto era un cuento elaborado por los padres de familia, una actividad semejante a la que los niños hacían en clase, donde a partir de un elemento cotidiano construían una historia, por ejemplo, un zapato. Estas acciones que incluían e informaban a los padres de familia, parecían incidir en la escuela para el desarrollo de otros proyectos en los que los padres podían involucrarse o no. Algunos eventos o proyectos eran: los festivales artísticos, los concursos internos o las visitas a instituciones fuera de la comunidad, como bibliotecas públicas, programas de radio, museos, entre otros.

Así, también se dieron otras alternativas de acercamiento entre los docentes y los padres, como las conversaciones en reuniones de padres, “muestras” donde participaban sus hijos o bien en charlas informales en los pasillos. En el siguiente fragmento lo señala el director:

El papá se ha enterado a lo mejor, no de lo qué es el proyecto de la escuela, pero de las actividades sí. Más de uno de los maestros aprovecha los momentos de entrega de calificaciones cada bimestre, para platicarles, para desarrollar actividades de trabajo con los papás; entonces más o menos ellos ya se dan una idea de cómo están aprendiendo sus hijos (EC2MA/ 4-05-05).

Parecía haber en el interés de los profesores de este colectivo, la intención de informar constantemente a los padres de familia sobre el trabajo que desarrollaban con sus alumnos en el salón de clases. También era destacable la percepción que tenían los maestros y el director sobre el espacio escolar. Se concebía este ámbito como un lugar de “puertas abiertas” a la comunidad. Inclusive señalaban que en la escuela siempre había padres de familia que eran testigos de lo que ahí ocurría, como lo expresó el profesor Arturo:

Aquí estamos de puertas abiertas para que los padres pasen. Siempre hay mamás en la cocina, continuamente hay padres de familia en la escuela y se dan cuenta de lo que se hace, entonces los papás vienen a platicar con los maestros y echan un ojo y se enteran de lo que pasa (EC2MA/ 4-05-05).

En este sentido, los padres de familia se mantenían informados de las actividades de actualización que se promovían tanto al interior de la escuela como fuera de esta. Así lo indicó el director:

Entonces ellos ven también cómo se desarrollan las actividades con sus muchachos, ven que es bueno que nos vayamos actualizando y que cuando despachamos a los niños es porque tenemos reunión, o porque vamos a la AC a trabajar. Ya saben que no es una pachanga, sino que aquí estamos trabajando, además de que lo comunicamos a través del periodiquito escolar⁸⁴ (colocado en la entrada de la escuela) que lo hemos cambiado de giro, para informar a la comunidad por medio de fotos y actividades que se hacen.

Reiteraba también el profesor Arturo, la necesidad de hacer del conocimiento público las acciones de la institución para que los padres estuvieran enterados y ello

⁸⁴ El periodiquito escolar consistía en una superficie rectangular de madera u otro material, forrado con papel de colores como fondo y sobre éste se colocaban fotografías y reseñas de los eventos que tenían lugar en la escuela. Por ejemplo, las actividades en el Bunko, las sesiones de lectura en voz alta en los salones de clase, entre otros.

parecía desde la visión del director de la escuela, generar una “comunidad” entre padres y maestros:

Esta comunidad entre ellos y nosotros se ha dado, yo digo que aparte del trabajo, al conocimiento de causa que tienen ellos sobre las actividades de la escuela, que no se las contamos sino que ellos las ven (EC1MA/ 14-06-06).

En estos comentarios del profesor Arturo, aparecían varios elementos importantes sobre la comunicación con los padres de familia, como factor indispensable para que se comprendiera el proyecto de formación en la escuela. Se destaca la necesidad de buscar diversas alternativas para informar sobre lo que acontecía en la escuela y se valorara el trabajo que los docentes hacían fuera de las aulas o de la propia escuela, como acudir a reuniones a la A.C. u otro tipo de actividades para la actualización.

En términos generales, las estrategias que enfatizó el director de la escuela para que los padres les otorgaran el apoyo en las actividades de actualización eran:

- i. Tener conversaciones con ellos cuando se les dieran las calificaciones de sus hijos⁸⁵ y trabajar una actividad educativa donde se pusiera de manifiesto la forma en que sus hijos aprendían en el salón de clase;
- ii. Permitir el acceso libre a la escuela “tener las puertas abiertas” para que los padres se enteraran de lo que acontecía ahí e informarles a través de varios medios sobre los logros de sus hijos y de las actividades de actualización que los profesores emprendían;
- iii. Otorgar tiempos extras para el trabajo de la escuela, parecía ser otra estrategia que en este contexto había dado frutos positivos. Durante el estudio los profesores solían quedarse más allá de su horario oficial de clases. Inclusive, la mayoría de los eventos socioculturales y académicos⁸⁶ se presentaron por la tarde noche con invitación abierta a la comunidad en general;
- iv. Involucrar a los padres de familia en los diversos proyectos de la escuela;
- v. Mostrar a los padres evidencias del trabajo en la escuela.

⁸⁵ Por lo general los padres de familia eran convocados cada dos meses por los profesores, para informarles de las calificaciones de sus hijos.

⁸⁶ Durante el estudio se presentaron alrededor de 10 eventos culturales y académicos en la escuela, entre éstos destaco los siguientes en orden cronológico: bienvenida a los alumnos de primer grado, desfile del 15 de septiembre, festival de día de muertos, desfile del 20 de noviembre, festival de navidad, festival de la primavera, evento del día del niño, festival del día de las madres, presentación de proyecto de lectura y evento de clausura de cursos.

En la percepción de este director de escuela, los padres de familia tenían un papel importante en las acciones que emprendían los profesores con los niños, y planteaban como estrategias fundamentales que los padres fueran informados de los propuestas que en la escuela se promovían y de ser posible, hacerlos coparticipes de los proyectos en los salones de clases. En esos casos, la convergencia de los diferentes actores en la realización de proyectos y actividades que a todos parecían interesarles, se presentaba como una alternativa que ofrecía a los profesores mejores posibilidades para el trabajo en colectivo. Inclusive, como lo manifestó uno de los directivos entrevistados en el Colectivo Uno, un elemento clave para que el proyecto de los colectivos docentes tuviera eco en las escuelas, era el “entendimiento entre directivos y padres de familia”.

Conclusiones de capítulo

En el capítulo se mostraron los análisis de procesos de micropolítica entre los diversos actores que interactuaban en la red social identificada en las escuelas del estudio, con relación al trabajo que los profesores desarrollaban reunidos como colectivos. Las negociaciones implicadas en estos procesos acontecieron en los centros escolares dentro de una trama de relaciones sociales en las que tuvieron lugar procesos de micropolíticas entre los sujetos involucrados.

Los procesos de micropolíticas se suscitaban en diferentes momentos de la vida de los colectivos del estudio, poniendo en juego diversos intereses de los sujetos que ahí intervenían. Por ejemplo, identificamos cómo la gestión directiva y las distintas perspectivas locales provocaron desencuentros acerca del colectivo Uno, entre algunos de los protagonistas de la vida escolar. Las micropolíticas aquí identificadas llevaron a diferentes desenlaces en el trabajo del colectivo de profesores, que tenían relación con los significados que los distintos actores le atribuían al trabajo del colectivo.

También en las escuelas, la formación de coaliciones entre grupos que coincidían en los intereses o por relaciones personales, implicaban procesos de micropolíticas que influían para configurar la red de relaciones sociales en las que las instituciones escolares se hallaban insertas. Las configuraciones de la red social se suscitaban ya sea porque se “excluían” a algunos de los actores que la integraban o bien porque “incorporaban” a otros. Sin embargo, la “exclusión” de los actores no implicaba la ausencia de éstos.

En nuestra visión, los sujetos u organismos permanecían, lo que cambiaba era la configuración de la red social, alentada por las circunstancias locales, los diferentes intereses o negociaciones suscitadas entre los actores que la conformaban. Es decir, un colectivo docente podía no ser perceptible en algún momento de la configuración de la red social, pero seguía existiendo en las escuelas, en un continuo proceso. Los profesores aunque ya no integraban “formalmente” un colectivo, continuaban reuniéndose, intercambiando información, compartiendo experiencias y preocupaciones docentes, en diferentes momentos de la vida escolar. El colectivo seguía siendo vigente, quedaba en la memoria histórica de los maestros.

Por otro lado, las interacciones sociales entre los diversos actores de la red social parecían permitir, influir, o condicionar, en algunos casos, el desarrollo del trabajo de los colectivos en el contexto escolar. La participación de los directivos escolares (jefes de sector, supervisores y directores de escuelas) en la red social, a propósito del trabajo de los colectivos docentes, era heterogénea. Algunos directivos apoyaban el trabajo colegiado que los profesores emprendían en las escuelas a través del involucramiento directo o bien, mediante gestiones mediadas por los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP).

La participación de los Asesores Técnicos Pedagógicos en tareas del colegiado ubicaba a estos sujetos como mediadores de algunos procesos de micropolítica que se suscitaban en las escuelas del estudio. Algunas acciones en las que los ATP se involucraban tenían vínculo con intereses pedagógicos para allegar material al colectivo docente, para negociar los espacios de reunión y la temporalidad de los mismos. Estos procesos con las autoridades educativas locales, así como con las instituciones externas a las escuelas, permitían que el proyecto de los colectivos docentes tuviera continuidad aun cuando la “clandestinidad” imperaba en la mayoría de los casos.

Otros directivos, desde la perspectiva de los profesores del estudio, parecían mantenerse distantes del trabajo que hacían los colectivos docentes o inhibían las acciones que éstos emprendían, con argumentos relacionados con el “trastocamiento a la norma” porque las actividades se hacían en horarios escolares o porque consideraban que los profesores eran “profesionistas” que poseían “todo para enseñar”.

Por otro lado, identifico en este estudio que la búsqueda de otras opciones pedagógicas y materiales diversos parecían llevar a los profesores a la instauración de redes sociales con organismos civiles e instituciones públicas de donde obtenían opciones para el trabajo en su grupo. Al parecer, el sentido que cobraba para los colectivos el establecimiento de esta serie de vínculos estaba relacionado con un referente central, los alumnos.

También los colectivos docentes del estudio reflejaban condiciones materiales⁸⁷ que los profesores enfrentaban. Aun cuando el proyecto de formación continua a través de los colectivos docentes en las escuelas, parecía estar avalado por las autoridades educativas federal y estatales, las propuestas llegaban a las escuelas sin alternativas de cambio de las condiciones laborales de los profesores. Los maestros parecían tener el reto de resolver el asunto de la apertura del Consejo Técnico como espacio pedagógico, en un intento por incorporar otras prácticas pedagógicas en los salones de clases. Así, los profesores asumían la responsabilidad de formarse mediante opciones “clandestinas” o través de prácticas condicionadas por las autoridades educativas.

La participación de los padres de familia en ambientes escolares armoniosos, desde la perspectiva de algunos directores de las escuelas del estudio, se perfilaba como una estrategia importante para que los proyectos de los colectivos docentes, estuvieran o no incorporados al Programa de Escuelas de Calidad, encontraran mejores posibilidades de desarrollo⁸⁸.

⁸⁷ Retomo de Rockwell y Mercado (1999) la noción de condiciones materiales como elementos abarcativos de las condiciones físicas de las escuelas, lo organizativo y administrativo, así como aquellas que implican la tensión entre las condiciones concretas de la docencia y las características de los procesos actualizadores en los que se involucran los profesores. En el capítulo III de esta investigación desarrollo más esta noción asociada con lo acontecía en el espacio de los colectivos docentes.

⁸⁸ Esta característica también se destacaba en algunas escuelas de España donde realicé observaciones y entrevistas con motivo de mi estancia doctoral. Los directores de escuelas, señalaban que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje consideraba como prioridad el vínculo con los padres de familia. Enfatizaban que los padres de familia eran informados de las innovaciones que se impulsaban en las instituciones y ellos se incluían como participantes voluntarios en los proyectos educativos que contemplaba dicha innovación. Los directores de las escuelas de Cataluña, consideraban también que la relación cercana con los padres de familia era un factor clave para que participaran en los centros escolares, inclusive, para que apoyaran cuando la institución tenía que “suspender” las actividades escolares para que los profesores pudieran reunirse y discutir sobre el proyecto del colectivo docente.

CAPÍTULO III

LOS COLECTIVOS DOCENTES COMO COMUNIDADES DE PRÁCTICA: ESPACIOS PARA APRENDER ENTRE PARES

Y es que es más rico así, porque vemos diferentes modos de vista, sí, cada quien pone su granito de arena. Pienso que el colectivo de eso trata: aprender de todos...

Profra. Enriqueta.
Maestra de grupo. Colectivo Uno.

Este capítulo muestra el análisis de lo acontecido en los ámbitos de reunión de los profesores de las escuelas, identificados estos como colectivos de trabajo o colectivos docentes, para efectos de este estudio. En estos espacios los profesores realizaban diversas actividades relacionadas con sus intereses y preocupaciones docentes, (Mercado, 2002) asociadas generalmente con sus tareas cotidianas; pero también eran estos escenarios, contextos formativos permanentes.

La conformación de espacios para el encuentro entre docentes en las escuelas, implicaba un aprendizaje situado en el contexto, concebido éste en términos de Chaiklin y Lave (2001). Es decir, se trata de escenarios particulares, locales, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumían rasgos determinados en función de la escuela, el colectivo docente, los contenidos abordados o los niños. Este encuentro entre docentes, también suponía negociaciones referidas a los procesos de micropolítica, noción que orienta el análisis y que se vincula a un concepto central del estudio, el de comunidades de práctica (Wenger, 2001).

La perspectiva teórica de comunidades de práctica (CP) referida por Wenger (2001) ubica al aprendizaje como participación en las prácticas de una comunidad, el cual tiene lugar a través del compromiso en la acción y la interacción. En este sentido, el aprendizaje se coloca como eje vehiculizador para la transformación de las prácticas y la incorporación de los recién llegados a la comunidad, así como para el desarrollo y la transformación de las identidades (Wenger, 2001; Pérez, 2007). Las Comunidades de Práctica, señala Wenger, no se definen sólo por la proximidad de sus integrantes o por la relaciones interpersonales que se establecen, sino por “las formas de relaciones de participación mutua muy densas” (ídem: 101), que se organizan en torno a lo que hacen en la comunidad. Así, las prácticas de una comunidad son siempre prácticas sociales, que incluyen los aspectos explícitos como los implícitos.

Las prácticas son abarcativas de diversas manifestaciones explícitas de comunicación, de condiciones materiales, roles, símbolos, criterios especificados, procedimientos codificados, regulaciones y contratos diversos. Pero también de aquellas relaciones que implícitamente están contenidas en los colectivos como las señales sutiles, las convenciones tácitas, las intuiciones reconocibles, las sensibilidades afinadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad, a veces no expresadas pero que son, señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de práctica.

Wenger plantea que las dimensiones que propician que una práctica se convierta en la fuente de coherencia de una comunidad la erigen: el compromiso mutuo; la empresa compartida y el repertorio compartido. La afiliación a una comunidad, señala el autor, es una cuestión de compromiso mutuo que propicia la cohesión y se manifiesta en la capacidad de sus integrantes para relacionarse significativamente, para desarrollar prácticas compartidas (ídem, 2001).

Los colectivos de profesores del estudio como grupos constituidos donde confluían intereses, compromisos mutuos, problemas y preocupaciones asociadas con las tareas cotidianas de la docencia, eran auténticas comunidades de práctica que se reunían para compartir no sólo los aspectos pedagógicos que les aquejaban, sino que también eran incluidos aquellos tópicos que versaban sobre acciones socio culturales de la comunidad y en algunos casos, aquellos de carácter personal.

En este capítulo se describe también la historia de constitución de los grupos de profesores como colectivos que emprendían acciones de formación en el espacio escolar. Expongo algunos antecedentes que los profesores señalaban con relación a otras experiencias que tuvieron como grupos, que se reunían para atender aspectos relacionados con sus preocupaciones sobre la enseñanza en el salón de clases y aquellas vinculadas con la dinámica escolar.

Con relación a los procesos de mediación social que tenían lugar en el contexto de los grupos de profesores reunidos como colectivos docentes, identifiqué la mediación social en los términos que Espinosa (2007) lo plantea inspirado en Lave y Wenger (2003), como constructo analítico que permite describir la participación de otros en acciones de intervención, para que los maestros se apropien de propuestas pedagógicas en el seno de los colectivos docentes. La mediación señala Espinosa, constituye un apoyo cuando tiene lugar la participación conjunta de los maestros en el

desarrollo de tareas implicadas en la enseñanza. En ese sentido, las figuras de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) o de profesores de cada escuela que tomaba ese papel, se constituían como mediadores sociales, cuya función se articulaba como un proceso de ayuda, de asesoramiento horizontal o colaborativa (Guarro, 2004).

El asesoramiento desde la perspectiva de algunos investigadores (Nieto, 2001 en Domingo, 2001; Antúnez, 2007) supone un proceso de “desarrollo personal y profesional” para quienes participan en esta actividad, incluyendo a quien coordina la función asesora. La tarea asesora, explica Antúnez, es una función orientadora, en el sentido de encaminar a un grupo de personas hacia el propósito que el propio grupo establece en su proyecto educativo institucional, explícito o implícito o hacia una intención que es coherente con ese proyecto (Antúnez, 2007). Las prácticas de asesoría colaborativa identificadas en los grupos de profesores del presente estudio, nos permitieron analizar otras opciones de acercamiento a estas funciones orientadoras o mediadoras.

Por otro lado, las condiciones materiales en términos de Rockwell y Mercado (1999) aparecían también como factores que influían para permitir o limitar las posibilidades de trabajo de los colectivos docentes. Algunas acciones que estos colectivos emprendían estaban vinculadas con el proyecto escolar, el cual destaca en este estudio como factor importante para los intereses de los directivos, los maestros y los padres de familia, que se entrecruzaba con los intereses académicos del colectivo.

Finalmente, analizaremos las negociaciones en términos de procesos de construcción de acuerdos y condiciones para la realización del trabajo de los colectivos. Destaco aquí las prácticas pedagógicas como objeto de negociación en el espacio del colegiado. Algunas de estas negociaciones involucraban las posibilidades de acercamiento de materiales didácticos para trabajar en el aula y el colectivo; el reconocimiento y búsqueda de la “autonomía” pedagógica de los colectivos mediante acciones vinculadas con los intereses de los profesores y las relacionadas con sus tareas en el salón de clases.

1. La formación permanente en la escuela: la constitución de colectivos docentes.

La propuesta de creación de colectivos docentes como espacios de encuentro entre profesores para la formación continua, se planteó desde la Secretaría de Educación Pública, específicamente desde el PRONAP (Programa Nacional para la Actualización

Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio) como una alternativa para las instituciones que desearan generar un trayecto formativo.

La formación centrada en las escuelas empezó a cobrar cierta vigencia en las entidades a partir del 2003 con la redefinición del PRONAP. En ese año la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación General de Formación Continua para Maestros en Servicio, emprendió una nueva fase en el ámbito de formación continua en el país, mediante una propuesta dual de formación centrada en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser, con dos campos denominados “dentro” y “fuera” de la escuela.

En ese sentido, la construcción de una cultura de capacitación en los centros escolares planteaba retos complejos, desde la mirada de las autoridades educativas. Se visualizaban, según señala Martínez (2008) repercusiones políticas y laborales difíciles de remontar que demandaban por un lado, la reconstrucción de la normatividad vigente y por el otro, la reprofesionalización de un conjunto de funcionarios educativos que estuvieran dispuestos, inclusive, a asumir de manera competente la función de asesores en la escuela⁸⁹. Desde la SEP se diseñaron materiales educativos⁹⁰ que pretendían involucrar a los docentes en la transformación profesional de sus prácticas mediante el trabajo colaborativo y el establecimiento de procedimientos básicos de asesoría. En esta tarea, algunos Centros de Maestros emprendieron acciones para acercar estos materiales a las escuelas mediante esfuerzos de asesoría directa a las escuelas o bien, como en el caso del estudio, a través de la creación de figuras específicas como los Asesores Técnicos Pedagógicos de Escuela (ATPE), para coordinar en los centros educativos la formación continua mediante el trabajo colaborativo.

Vezub advierte que el fundamento de estas estrategias de desarrollo profesional, radica en “considerar que el aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares”

⁸⁹ La formación de asesores o directivos expresamente para asumir acciones de asesoría en México no existe. Solamente algunos Asesores Técnicos Pedagógicos se han involucrado en procesos formativos de esta naturaleza.

⁹⁰ La SEP publicó entre 2002 y 2004 la serie de cuadernillos de estrategias didácticas *Del colectivo docente al salón de clases*, donde destacan dos propuestas que los colectivos del estudio estuvieron trabajando, durante el tiempo que realicé el estudio: “Hablando se entiende la gente y Encuentro y posibilidades”. Sobre estos materiales me referiré más adelante.

(2010:13). Otros especialistas y promotores de proyectos de esta naturaleza, señalan que la formación docente debe ocurrir necesariamente en sus contextos de trabajo y versar sobre cómo mejorar lo que hacen, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación (Escudero y Bolívar, 1994).

Algunos estudiosos del cambio escolar se refieren a los centros escolares como organizaciones que aprenden, que deben pasar por un largo proceso, que en principio, señalan, nunca termina. Bolívar destaca, retomando de Dalin y Rolff (1993), que las escuelas que deciden emprender un desarrollo viven tres ciclos de desarrollo, donde llegar al último implica haber pasado necesariamente por los anteriores. Según la cultura organizativa, se distinguen:

Primer ciclo: La escuela fragmentada. Cuando un centro educativo está débilmente acoplado, donde cada unidad organizativa e individuos funcionan independientemente; los posibles procesos de mejora son individuales o – en cualquier caso- dependiente de las presiones administrativas o del entorno. Prima una cultura organizativa individualista. Las principales iniciativas de cambio, en estos casos, provienen de las presiones para implementar algunos programas mandados externamente.

Segundo ciclo: El centro como proyecto conjunto de acción. En un segundo nivel, el centro escolar está vertebrado en torno a un proyecto conjunto, que articula el inicio y coordinación de programas de mejora. Las demandas externas son adaptadas a las iniciativas existentes en el centro. La gestión moviliza la dinámica de trabajo y aprendizaje de las experiencias. Domina una cultura del equipo de profesores que trabajan en torno a propósitos comunes.

Tercer ciclo: El centro educativo que aprende. Se caracteriza por haber institucionalizado procesos que hacen que la organización como un todo aprenda a hacerlo mejor. (Dalin y Rolff , 1993 en Bolívar, 2000a: 75)

En nuestra percepción, y como se apreciará en este capítulo, los colectivos docentes se ubicaban en el segundo ciclo. La definición de un proyecto conjunto y colaborativo era característica sustantiva de estos espacios. Las demandas externas de las instituciones que convergían en el proyecto de las escuelas del estudio, eran adaptadas a las condiciones del colectivo y las necesidades identificadas por sus integrantes.

1.1. Algunos momentos en la historia de la constitución de los colectivos.

En la revisión de algunos Programas Rectores Estatales de Formación Continua (PEFC) correspondientes al ciclo 2005 - 2006, se apreció que algunas entidades diseñaron proyectos anclados a la nueva modalidad formativa, enfatizando la acción de los Centros de Maestros como promotores de la propuesta en las escuelas de

educación básica. Algunos de estos PEFC destacaban que a través de los CdeM se promovería “la profesionalización de directivos, asesores técnicos pedagógicos y asesores de los servicios de formación continua, para que brindaran una asesoría y acompañamiento pertinente y oportuno a los colectivos docentes” (PEFC 2005 – 2006). Además enfatizaban que a través del trayecto formativo elaborado por cada colectivo escolar, se pretendía “integrar los programas de formación continua que se ofertaban a través de los Centros de Maestros y en los que participaban la estructura educativa estatal, instituciones de educación superior y los propios colectivos docentes”, con la finalidad de que cada maestro y cada escuela organizara su desarrollo profesional⁹¹.

En el caso de la entidad donde se realizó el estudio ya se tenían experiencias importantes de trabajo colaborativo, mediante la conformación espontánea de grupos de maestros, que se reunían para emprender acciones académicas y sociales vinculadas con el trabajo cotidiano que realizaban en las escuelas. Con el impulso a este nuevo modelo de formación continua a nivel nacional, las autoridades educativas estatales diseñaron planeaciones heterogéneas de actividades formativas sustentadas en los PEFC donde se planteaba incluir a los Centros de Maestros iniciar formalmente con el empuje a este modelo. En adelante describiré algunas estrategias emprendidas por los docentes de la región donde se realizó el estudio, para promover acciones formativas a través de los colectivos docentes, como iniciativa informal de un grupo reducido de maestros en un primer momento y, posteriormente como propuesta institucionalizada.

1.1.1. El colectivo inicial: Los profesores organizados con la Asociación Civil

La Asociación Civil (A.C.) según comentó Carmen, la coordinadora de esta instancia, se creó en 1997, por iniciativa de un grupo de maestros y profesionistas “inquietos” por la situación educativa de la región, como ya lo comentamos en el capítulo anterior. Esta institución conformada por maestros locales y sostenida con recursos de los propios integrantes, se planteó como propósito “lograr una profesionalización del maestro, que respondiera a los tiempos actuales para contribuir a mejorar la calidad de la educación pública en el país, buscar las formas para que los niños y jóvenes conservaran el gusto por aprender” (inédito, 2005, *A diez años de haber iniciado este esfuerzo por apoyar a la educación pública*).

⁹¹ Baja California. Actualización de Maestros: 10 años de experiencia. Documentación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Versión preliminar. México, 2006.

En sus inicios la A.C. ofreció diversas actividades académicas a la comunidad magisterial, sin costo alguno: Talleres de ciencia, cursos de verano, talleres de lectura, conferencias y espacios para la discusión, como lo describe en la siguiente entrevista Carmen, coordinadora y fundadora de la institución:

Entonces teníamos que los jueves era el café del maestro y nos juntábamos, llegara el que llegara. A veces llegaba uno, a veces llegaban veinte, a veces siete, pero la idea era siempre estar discutiendo algún material, algún libro; discutiéndolo en colectivo y muchas veces diseñando a partir de lo que leíamos, algo para aplicar en nuestras escuelas, pero de forma individual, cada quien lo aplicaba (EC/14-04-05).

La A.C., durante este período, también brindó servicios para la comunidad en general, especialmente para los niños. Entre las ofertas que tenía destacan: talleres de música y teatro, lectura de cuentos, apoyos para las tareas, talleres de ciencia y tecnología, que se realizaban los sábados. Todos estos proyectos eran apoyados por los maestros, quienes se preparaban en equipo y participaban de manera voluntaria, apoyados en ocasiones por los padres de familia. Las sesiones de trabajo se realizaban en horas extra clase y algunas por la noche, sobre todo las reuniones de los profesores, quienes acudían con el único interés, señalaban, de compartir y aprender nuevos conocimientos o estrategias para trabajar en el salón de clases.

Al parecer, la A.C, comenzó a tener más adeptos entre los maestros y el reconocimiento de autoridades educativas, porque no sólo amplió su campo de acción a todos los niveles de educación básica en la región de esa entidad, sino que tuvo el aval de los supervisores escolares para organizar eventos que involucraran a todas las escuelas del municipio. Un ejemplo de esto fue el concurso “Inventores y científicos”⁹² que involucró a tres zonas escolares de educación primaria del Sector. Otro evento fue un taller para maestros del área de ciencias en secundaria con los autores de los Libros para el Maestro de física, química, biología y matemáticas editados por la SEP.

El argumento para que estos proyectos fueran abrazados por la comunidad educativa, desde la visión de Carmen, era que la formación docente ofrecida en esos momentos por las instituciones oficiales, no satisfacían las necesidades de los profesores:

⁹² Esta actividad consistía en convocar a maestros y alumnos a participar en la presentación pública de experimentos sobre ciencia y explicarlo en términos científicos a la comunidad que ahí concurría.

(Los maestros) estaban como sedientos. Se daban cuenta que ya no funcionaban las cosas, pero no tenían con qué satisfacer esa inquietud, ni por dónde (EC/14-04-05).

Según Carmen, los maestros demandaban una propuesta actualizadora funcional porque las acciones formativas que hasta ese momento tenían, no cubrían sus expectativas. Este planteamiento es similar congruente con lo que algunos maestros exponían en otro estudio sobre experiencias formativas de profesores (Encinas, 2005). En ese trabajo los profesores destacaban “que preferirían una actualización que ofreciera elementos didácticos para el trabajo cotidiano; una serie de propuestas más «reales» o cercanas con sus problemáticas pedagógicas; una actualización que atendiera más problemáticas comunes del aula. También señalaban la necesidad de que la actualización «oficial» se acercara más a los maestros, los «conozca» y considere su opinión para diseñar políticas actualizadoras que incorporen las demandas que la práctica docente les plantea” (ídem:142).

El análisis de la historia de la creación de la Asociación Civil, implicó a buscar respuesta a algunos cuestionamientos que surgieron sobre esta instancia y sus principales promotores ¿Quiénes eran estos profesores que aportaban su tiempo y su dinero por iniciativa propia para realizar actividades de apoyo a la docencia de otros profesores? ¿Qué llevaba a los profesores a organizarse en un grupo con estas características?

En entrevista, Carmen destacó algunas características de los integrantes de este grupo, enfatizando la constante inquietud y preocupación que tenían por la problemática de las escuelas y las formas de enseñanza. Algunos de estos maestros eran profesores frente a grupo, directores de escuela y Asesores Técnicos Pedagógicos de zona escolar. Todas estas figuras educativas se involucraron de manera voluntaria en los proyectos educativos y en más de una ocasión, según comentó Carmen, aportaron recursos económicos para que el proyecto funcionara:

Los maestros poniendo sus recursos (económicos). A la hora de los talleres veníamos con los niños, donde a cada maestro le tocaba un sábado un taller y ellos traían los materiales para el taller con los niños. Luego a la hora de reunirnos en la hora del café del maestro, los jueves que era donde estudiábamos y platicábamos los problemas, ahí los maestros nos dividíamos y un día uno traía galletas y otro pozole y otro tamales y así / ríe/ (EC/5-10-05).

Me gustaban mucho las pláticas de los jueves, cuando había invitados o simplemente entre los cinco o diez que éramos nos

repartíamos un libro para leerlo o comentarlo y, regresarse a casa como a las nueve o diez de la noche (EC1MA/23-03-06).

Al parecer, la posibilidad de que los proyectos de este colectivo inicial prosperaran dependía en gran medida, de la participación colaborativa de los ahí involucrados, colaboración que no sólo incluía el compromiso de realizar actividades pedagógicas con los niños y con sus pares, sino que además contemplaba apoyos materiales. Esta relación de trabajo que se gestaba entre los docentes era una alternativa de convivencia y de socialización de los problemas, que les aquejaban sobre su quehacer educativo, como lo describe el Profr. Arturo en el siguiente fragmento de entrevista:

Ahí se formaron nuevas amistades y hasta la fecha, yo creo que somos los más veteranos nosotros en la A.C. Me tocó ir a Cuba, en ese tiempo que salíamos mucho; me tocó también ir al colegio Madrid, al Bartolomé, a conocer los murales de Diego Rivera en el Palacio Nacional y todo eso (EC1MA/23-03-06).

En lo que respecta a Carmen, la líder fundadora de esta A.C., entre sus antecedentes profesionales destacaba haber sido trabajadora social; educadora; maestra de educación primaria y secundaria; directora de escuela y antropóloga. Fue fundadora y militante activa por varios años de un partido político de izquierda. Estos antecedentes y su inquietud por contar en el pueblo con una biblioteca, la llevaron a establecer de manera informal un proyecto de biblioteca abierto para toda la población. Este plan inicial se transformó paulatinamente en la actual Asociación Civil. Antes de que esta se conformara, el incipiente proyecto duró dos años como pequeña biblioteca, después se incrementaron las demandas tanto de los usuarios como de los propios fundadores. Se adujo, que el motivo principal por el cual decidieron convertirla en A.C. es que requerían conseguir recursos económicos con la iniciativa privada, por lo que jurídicamente deberían estar constituidos como Asociación Civil.

1.1.2. La vinculación de la Asociación Civil con el Centro de Maestros. La construcción de una experiencia

Durante casi ocho años la A.C. difundió entre las escuelas de la región una serie de propuestas de innovación que involucraron a varios actores sociales. También continuó ofreciendo a la comunidad diversas opciones para niños y padres de familia, vinculándose con diversas instituciones públicas y privadas.

En 1999, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) conoció el proyecto de la A.C. y les propuso incorporar a su propuesta de

formación docente, la infraestructura de un Centro Maestros. Con relación a esta propuesta Carmen, señaló lo siguiente:

Nos dijo la Directora General Formación Continua de Maestros en Servicio de la federación, «pues ustedes son un Centro de Maestros y nosotros andamos poniendo Centros de Maestros, pero aquí (con ustedes) vemos que la gente se reúne sin puntos, sin pagos y sin nada y en tercera jornada», porque todos los maestros son de doble turno y entonces pues ellos asisten en la noche, ¿no? (EC/5-10-05).

Esta particularidad que destacaba Carmen, con relación a que la funcionaria de la SEP planteaba que los profesores se reunían en el espacio físico de la AC, “sin puntos, sin pagos y sin nada”, aparecía según la funcionaria de la SEP, como una característica atípica en el contexto de la formación permanente en el país. Con frecuencia las autoridades educativas y el discurso común, cuestionan que los profesores acuden a las opciones de formación atraídos por los puntos que ofrece el sistema de Carrera Magisterial o por el denominado “credencialismo”.

En la práctica, hemos sido testigos de que los maestros también suelen acudir por motivos vinculados con sus preocupaciones pedagógicas. Lo atípico en este caso, podía ser que sin el aval de una instancia reconocida por las autoridades educativas, los profesores emprendían acciones de formación permanente paralelas a las que las instancias oficiales ofrecían a través de los Centros de Maestros (CdeM) y las Instancias Estatales de Actualización (IEA).

La revisión de los propósitos que cada uno de los organismos tenía fue trascendente para la toma de decisión de incorporarse al proyecto de actualización de la SEP, así lo argumentó Carmen en el siguiente párrafo de entrevista:

Obviamente vimos que eran totalmente compatibles, que podíamos realmente hacer una cosa que impactara y además consideramos también que apoyábamos (EC/5-10-05).

Sin embargo, en la práctica los propósitos no fueron del todo compatibles, en tanto que la atención a la población abierta, especialmente a los niños, no estaba considerada en el proyecto de los CdeM y en la A.C. era parte importante. Ello implicó reducir las acciones y concentrar más el tiempo y la atención a propuestas dirigidas a los maestros:

Le perdimos mucho tiempo para las actividades con los niños, tuvimos que abocarnos más a puro maestro (EC/14-04-05).

Esta importante característica del proyecto de la Asociación Civil, le daba un distintivo a las actividades que se impulsaban en este espacio compartido entre niños y maestros. Algunos de estos niños eran hijos de los maestros que acudían a asesoría. Otros estudios realizados, identifican que los CdeM en algunas entidades emprendieron por iniciativa propia, acciones dirigidas a los hijos de las maestras que asistían a los cursos o talleres. Este aspecto se vincula con la referida inequidad de la actualización (Encinas, 2005) que parece permear en la mayoría de las acciones formativas, emprendidas por las instancias públicas y privadas. Aunque el proyecto de la A.C. para la atención a los infantes no estaba pensado exclusivamente para los hijos de las maestras, ésta se constituía en una alternativa que podía paliar la inequidad referida.

Las demandas administrativas y de asesoría a docentes que el CdeM requirió a la A.C. y el poco personal con que contaba, llegaron a rebasar en algún momento a la institución, como lo comentó en el siguiente fragmento:

Por ejemplo, el apoyo a las tareas, la hora del cuento los retomamos después, ya en una forma más sistemática y todo; pero los talleres de ciencia y tecnología los tuvimos que suspender, porque ya no nos alcanzaba el tiempo (EC/5-10-05).

Las actividades enfocadas hacia los infantes principales usuarios de las acciones de la Asociación Civil, fueron trastocadas por las demandas administrativas y de atención a los maestros, una vez que el Centro de Maestros se estableció. Inclusive, algunas acciones pedagógicas como los talleres de ciencia y tecnología debieron ser suspendidas. Con esta determinación, la asistencia de la población infantil disminuyó, en cambio, la participación de los docentes en actividades de asesoría se incrementó.

Otro aspecto que no pareció compartir la A.C. con el CdeM, fue el proyecto de trabajo directo con las escuelas, específicamente el de los Colectivos docentes, que se describirá en el siguiente apartado. En varias ocasiones Carmen, insistió en aclarar que el proyecto de los colectivos docentes era de la A.C. y no del CdeM, puesto que el trabajo del CdeM estaba limitado a los servicios que se otorgaban a través de la biblioteca y las asesorías que se ofrecían en la propia institución:

Con el CdeM fundamentalmente nos auxiliamos de los materiales, para apoyar la actualización de los maestros en la escuela (EC/5-10-05).

En estas referencias identifiqué que el CdeM, se percibía como proveedor de materiales de apoyo y no como instancia generadora de los proyectos pedagógicos. Era la asociación civil la que parecía llevar el sustento académico, en tanto el CdeM aportaba otros recursos que fortalecían los proyectos de la Asociación Civil.

De hecho los profesores comentaban que el Centro de Maestros emanaba de la A.C. y lo que se hizo fue “aprovechar la estructura de la SEP” para ampliar el campo de acción. Sin embargo, también destacaron que al surgir el CdeM, la A.C. se desdibujó pasando a un segundo plano, porque los maestros hacían más referencia al CdeM y poco a la A.C.

Es que prácticamente de la A.C. nace el Centro de Maestros, la A.C. tiene aquí como diez años pero toda la gama de actividades no encontraba un campo de acción grande, se circunscribía al grupo de maestros que asistíamos a la A.C. y se llevaba a las escuelas y la coordinadora de la A.C. vio la necesidad de ampliarnos, pero aprovechando la estructura de la SEP. Se logra el propósito de que realmente esté un Centro de Maestros aquí (en la región) y ahora pasa a segundo término la A.C. porque la mayoría de maestros dice el Centro de Maestros, sin saber que realmente el alma del Centro de Maestros es la A.C., porque de ahí nacen toda la gama de actividades que despliega el CdeM (EC2MA/20-04-05).

Carmen sostenía que gracias al antecedente que la A.C. tenía entre los maestros, el CdeM tuvo una dinámica distinta de la que poseían otros CdeM de la región:

Claro que el hecho de que aquí hubiera esta presencia con los maestros eso ayudó a que el dinamismo del Centro fuera mayor, pues con el proyecto de las escuelas teníamos un prestigio ganado, habíamos hecho otro tipo de actividades con ciencias naturales, en la plaza, a nivel municipal, etcétera. Teníamos talleres para niños, la hora del cuento, apoyo a las tareas, y los jueves, el café de maestros (EC/14-04-05).

El énfasis también lo colocaba en el “prestigio ganado” entre la comunidad, por el trabajo diversificado y su impacto en diversos contextos. Sobre todo, Carmen argumentó que el trabajo con las escuelas permitió que el CdeM cobrara “vida” a diferencia de otros:

[...] entonces que ha representado, pues ha representado que la A.C., con su trabajo previo, con el prestigio que tiene ante los maestros, eso ha permitido que el CdeM tenga vida, ¿verdad? Y de hecho yo creo que empieza tener más vida que otros Centros que no tienen esta historia de trabajo con los maestros, porque no es tanto

que dependa de lo que está en cada Centro, sino por las condiciones de años y de contacto con los maestros. Ya cuando ellos (los Centros de Maestros) tengan ese mismo tiempo de contacto, pues van a tener la misma respuesta (EC/5-10-05).

La cercanía a los maestros a la que Carmen hacía referencia, era un elemento importante para que el CdeM fuera reconocido por los profesores y con ello, lograr mayor presencia de maestros en búsqueda de apoyo por parte de la institución. Con relación a la presencia o no de los profesores usuarios de los CdeM hay una serie de argumentos desde el discurso común que destacan que son “elefantes blancos”, que se ven por lo regular como entidades burocráticas, con poca asistencia de los profesores, entre otras. Por otro lado, se arguye que los servicios que se ofrecen en estas instituciones están más dirigidos a la operación del Pronap (asesorías, inscripciones, entrega de materiales, préstamos de biblioteca, entre otros). Sin embargo, en algunas de estas instancias ocurren otros eventos académicos que apoyan a los profesores en su preparación profesional, como se apreció en este Centro de Maestros.

Un estudio realizado por la SEP sobre los CdeM, identifica cuatro modalidades de atención a las que dirigen sus esfuerzos estas instituciones: a) actividades para fortalecer la cultura pedagógica de los usuarios, b) propuesta desarrolladas para atender solicitudes de grupos específicos de profesores, c) actividades vinculadas con otros programas d) Operación del Pronap (SEP, 2003:14). En el caso que nos compete, mi percepción es que una vez fusionada la A.C. con el CdeM dedicó más trabajo a las dos primeras modalidades, centrándose fuertemente en el trabajo con los profesores y atendiendo sus demandas.

Otro aspecto que la coordinadora enfatizó y que en otra entrevista también lo comentó, es lo relacionado con la cercanía con los profesores, como elemento clave para que las acciones de actualización funcionaran mejor:

Mira, la relación con el maestro, yo creo que esa no es de oficios, de información vía un papel «va a haber curso de no se qué...», así un maestro difícilmente va a motivarse, eso por un lado; creo también, que a veces como lo reducimos a una forma de trabajo meramente oficial, burocrático, ¿no? Yo creo que la relación con el maestro y con su problemática eso hace que te surjan una serie de iniciativas diferentes (EC/14-04-05).

No obstante, reconocieron que con la presencia del CdeM en la A.C. el trabajo de la asociación se modificó al integrar otro tipo de acciones de carácter burocrático,

aspecto que parecía no convencerles del todo. Pero también admitieron que integraron otro tipo de apoyos para los maestros: la biblioteca, los espacios físicos para reuniones, la videoteca, computadoras para el área administrativa y académica y recientemente Enciclomedia:

Lo analizamos el grupo de maestros de la A.C. y en un principio ellos no querían burocratizar el trabajo y ellos no querían porque se iba a acabar como el encanto. Era voluntario, era... pero yo los convencí un poco, porque a mí me parecía que la opción era, por ejemplo, este recurso de una biblioteca de actualización, no la íbamos a conseguir ni con todo el dinero que pudiéramos conseguir o juntar. A mí me parecía que les iba a dar a ellos muchísimo, y lo aceptamos (EC/14-04-05).

El riesgo de “burocratizar” el trabajo y de perder el “encanto” en el proyecto educativo, se presentaba según Carmen como una amenaza a la propuesta que surgió de manera espontánea y voluntaria que los profesores sentían propia. La posibilidad de contar con elementos adicionales que no podían conseguir con facilidad como la biblioteca implicó la toma de decisión en el colectivo. La “convivencia” de dos instituciones con proyectos aparentemente convergentes obligaba a realizar negociaciones que los profesores parecían aceptar con reservas y que no estaban consideradas en su proyecto inicial.

1.2. Los colectivos docentes en funcionamiento

El impulso al trabajo colaborativo situado en la escuela supuso para la Asociación Civil y el Centro de Maestros, el diseño de un proyecto que atendiera una demanda académica identificada. Los profesores involucrados en el colectivo inicial de la Asociación Civil y posteriormente del Centro de Maestros, promovieron una serie de acciones previas al diseño del proyecto de actualización en colectivo, entre éstas: La visita a espacios e instituciones educativas, como Cuba y algunas instancias educativas de otras entidades como el Colegio Madrid en la Ciudad de México, les dieron elementos para la toma de decisiones y la aplicación de encuestas a profesores de la región para la identificación de elementos que les permitieran sustentar el modelo de la propuesta formativa para los colectivos docentes.

Pero también las nuevas alternativas para la formación implicaron negociaciones como procesos de micropolítica, que los maestros no habían previsto y se presentaron como alternativas de mejora para las escuelas. Algunos colectivos visualizaron junto con los directivos, la posibilidad de amalgamar la alternativa

formativa con las demandas que la normatividad administrativa – pedagógica del PEC requería. De esta manera algunas escuelas diseñaron el proyecto educativo bajo dos perspectivas: a) La actualización con enfoque social a partir de un proyecto pedagógico emanado del colectivo y b) la inclusión al Programa Escuelas de Calidad con los beneficios económicos que esto implicaba para la institución.

Por otro lado, algunos colectivos debieron negociar también la inserción o no de las reuniones académicas en los espacios oficiales, lo que implicó sortear condiciones materiales no previstas en el diseño de la propuesta actualizadora, al menos no se apreciaba así desde la perspectiva de los actores que en estos procesos formativos participaron. Así, los Consejos Técnicos Consultivos se instituyeron como espacios negociados con la autoridad educativa para abrir brecha a la formación docente, bajo un esquema distante de las tradiciones docentes.

En adelante, describo algunas inquietudes docentes y trabajo en común que tenían lugar en el funcionamiento de los colectivos docentes en las escuelas del estudio.

1.2.1. El proyecto formativo en las escuelas. Características

El esquema de trabajo denominado *Proyecto en el nivel primaria, proyecto de actualización horizontal en colectivo*, nació como una iniciativa de la Asociación Civil en el 2004, como inquietud compartida entre un grupo de profesores y la coordinadora de la A.C. El antecedente del proyecto lo identificaba Carmen, en la interacción que el grupo tuvo con otras instituciones, con la revisión de algunos materiales educativos y la visita a Cuba:

Entonces primero fue una etapa como de investigación. Llegamos a la conclusión de que todo los maestros (de la región) en sus escuelas detectaban que sus problema principal era el español; esto coincidía con los análisis que acababan de salir de los resultados de la UNESCO, que planteaban que nuestro país tenía un bajísimo nivel en comprensión lectora y en matemáticas y pues fuimos hacia eso. Aparte nosotros sabíamos por los resultados de la Olimpiada del Conocimiento, que niños tenían problemas en los exámenes, etcétera.

Bueno, entonces Cuba es de los que está muy bien (en educación), «pues vamos a Cuba». Hicimos un contacto y allá nos prepararon todo un seminario de altísimo nivel y al grupito de diez maestros mexicanos de esta entidad, nos dedicaron todo (EC/14-04-05).

Al parecer la visita por parte de los integrantes de la Asociación Civil, a este país latino fue una motivación importante para la toma de decisiones y el diseño del proyecto de trabajo en colectivo. Según mencionó la coordinadora, de allá tomaron algunos elementos para considerar en el nuevo diseño de formación permanente para los profesores de educación primaria:

Nos topamos (en las escuelas de Cuba) con que hay una o dos cosas fundamentales: una el que había una misma concepción en todos los maestros frente a grupo, la misma concepción de enseñanza en los directores y la misma concepción de enseñanza en las autoridades, supervisores, encargados de la academia para revisar el español. O sea había una misma concepción. Además había un nivel exigente de formación en el maestro. [...] vimos que con pocos recursos tenían una forma muy integral de enseñar el español (EC/14-04-05).

El nuevo proyecto de formación diseñado y coordinado por la Asociación Civil, tenía que considerar, según Carmen, una propuesta “integral” para la enseñanza, donde los profesores y directivos tuvieran “una misma concepción de enseñanza”. Específicamente, al grupo de la A.C. le interesaba la enseñanza del español, por los argumentos ya planteados.

Otras acciones vinculadas con la preocupación del grupo para la enseñanza del español, como informó Carmen, fueron una serie de entrevistas con profesores y alumnos acerca del enfoque de la enseñanza de esta asignatura y el uso de los libros de texto gratuito:

Así que empezamos a hacer entrevistas a los maestros, los maestros de centros (escolares). «Pues yo no, yo no aplicó el nuevo enfoque de los programas» (decían los profesores) ¿pero por qué maestro? «Pues porque en primer lugar a mí no me han dicho si funciona y a mí el que yo tengo sí funciona» [...]hicimos una encuesta a los niños en el 2003, a los niños que salían de sexto grado, porque era la primera generación que terminaba ya con el nuevo uso de los nuevos libros de texto de español; esperábamos que ya ellos como que hubieran asimilado esta nueva forma de aprendizaje del español, porque supuestamente habían recibido una nueva forma de aprender [...]Les preguntábamos para qué escribes en la escuela, algunas preguntas así, relativas a qué función tenía para ellos este, el leer y el escribir.

Lo que el grupo buscaba en esta indagación, eran elementos para sustentar su nueva propuesta de trabajo que pretendían iniciar con los maestros, la cual destacaba la función social de la escritura:

Y nos dimos cuenta que todavía para muchos no había una función social de la escritura, sino que era, terminar sus tareas, hacer buena letra y eso no tenía nada que ver con la escritura en la vida (EC/14-04-05).

Un argumento más que enfatizó Carmen para modificar la propuesta actualizadora, era que desde su perspectiva, el trabajo de actualización que se venía haciendo en la región por los organismos de educación pública, requería un replanteamiento, pero ante todo un proceso de capacitación que diera a los maestros elementos para el buen uso de los materiales que habían llegado a su escuela por parte de la SEP, así lo planteó:

Además llegaron los nuevos libros de texto de español, pero jamás una capacitación, el por qué ahora se debe enseñar de esa forma. Pues claro, qué hacían los maestros, leían el cuentito y se saltaban todo el proceso que en el libro del maestro venía, el por qué de esa secuencia didáctica para que esa lección tuviera el efecto requerido. Nadie les había hecho ese clic. [...] Los maestros realmente traían todo chueco.

Iniciar una propuesta nueva de actualización parecía soportarse en estas evidencias que denotaban desconocimiento de los “procesos” para la enseñanza, descritos en el libro para el maestro distribuido en las escuelas por la SEP. El colectivo de la A.C. había identificado lo que percibía como una necesidad vigente de actualización, la cual debería hacerse mediante otra opción que garantizara que un número mayor de maestros se involucrara y concluyera el proceso de actualización, como lo describió Carmen en el siguiente párrafo:

Entonces (me dije) aquí hace falta otro proceso de actualización y bueno, el proceso que aquí están viviendo de actualización, está aquí por un sistema de goteo muy lento donde se inscriben e inician veinte y terminan siete; presentan (examen) dos. (EC/14-04-05)

Desde la perspectiva del grupo de la A.C., la actualización debería verse como un proceso social que llegara al salón de clases y no como una acción aislada que sólo sirviera al maestro en lo individual:

Y entonces consideramos que era precisamente la actualización un elemento de apoyo que puede contribuir al trabajo docente. Entonces, ahí empezamos a ver ese proceso de que la actualización de los maestros era individual y que además no se aplica al grupo. Nos dimos cuenta que teníamos que cambiar esa concepción de actualización hacia un proceso social (EC/14-04-05).

Este enfoque de la actualización como un proceso social, que enfatizó Carmen, es lo que daba soporte a la iniciativa de estructurar un proyecto que involucrara a los

maestros desde la escuela, tanto en su diseño como en la ejecución. Una premisa fundamental que describió era la aplicación de los contenidos con un mismo enfoque de primero a sexto grado:

Bueno, como nos interesaba que el proyecto pudiera llegar a que nosotros trabajáramos con los maestros esta forma de asimilar el nuevo enfoque de enseñanza del español (propuesto por la SEP), y que éste, precisamente, acabara siendo un proceso colectivo en la escuela, para que fueran todos los maestros de primero a sexto los que aplicaran un contenido (EC/14-04-05).

Desde esta concepción el proyecto pretendía involucrar a todos los maestros como un “proceso colectivo de escuela”, buscando la conjugación de esfuerzos de grupo para trabajar en todos los grados un similar enfoque de la enseñanza del español, propuesto por la reforma de la SEP en esa época. De esta manera, el argumento de depositar la actualización en la escuela cobraba sentido, como lo comentó en el fragmento de entrevista que sigue:

Necesitamos nuevas prácticas, un cambio de cultura en el aula, en la relación entre los alumnos con los maestros, del maestro con los otros maestros, de los alumnos con los otros alumnos de la escuela y del director con sus alumnos y maestros. Entonces era ver un nuevo enfoque y nuevas prácticas, eso implicaba trabajar también en diálogos de aprendizaje en la escuela; un trabajo muy fuerte, en algo a lo que tienen mucho miedo los maestros, a la forma de aprendizaje colaborativo (EC/14-04-05).

Este planteamiento referido al nuevo enfoque de las prácticas escolares mediante el trabajo colaborativo que la A.C. pretendía impulsar, tenía dos retos importantes para los docentes: Por un lado, Carmen enfatizaba que la cultura del trabajo en el aula debería cambiar, pasar del fomento de actividades en lo individual a formas de trabajo en grupo; por otro lado, asumir ese “nuevo enfoque” implicaba que los docentes perdieran el “miedo” a esta nueva alternativa o forma de aprendizaje colaborativo que demandaba desde la visión de Carmen entablar “diálogos de aprendizaje” en la propia escuela.

La posibilidad de instaurar el trabajo colaborativo, aparecía aquí como el principal reto para la Asociación Civil y para los maestros involucrados. Fullan (1995) y Bolívar (2000a) advierten que el trabajar en proyectos conjuntos o colaborativos puede ser una opción viable para efectuar la transición del individualismo a la comunidad profesional. Al parecer, era este sentido el que se pretendía otorgar al proyecto de actualización en los colectivos docentes cuando se diseñó el nuevo modelo formativo.

Hargreaves refiere que la cultura de colaboración ocurre cuando los profesores desarrollan o impulsan relaciones que pueden ser espontáneas, voluntarias, imprevisibles o bien con una orientación de desarrollo, lo cual puede suscitarse en un momento particular, en un espacio y en determinado grupo amplio de colegas (Hargreaves, 2005).

El aprendizaje colaborativo puede implicar lo que algunos investigadores como Wenger denominan Comunidades de práctica (CP) noción en que se apoya el análisis en este estudio. El autor propone que una CP se refiere a un nivel de estructura social que refleja un aprendizaje compartido. Una comunidad de práctica dice, es el contexto donde podemos elaborar el “sentido común” a través del compromiso mutuo y el lugar donde desarrollamos, negociamos y compartimos nuestras teorías y formas de comprender el mundo (Wenger, 2001).

Para la puesta en práctica del proyecto de actualización horizontal en colectivo, se apoyaron en materiales diseñados por la SEP, los cuales sirvieron como guía en el trabajo de los colectivos:

Entonces ya el plan de trabajo fue que íbamos a iniciar con uno de los componentes del español, que era expresión oral. Ahí mismo se presentó el material elaborado en el Pronap (se refiere a los Cursos Nacionales de actualización y la Serie de cuadernillos⁹³ editados por el Pronap, *Del Colectivo docente al salón de clases*) (EC/14-04-05).

Los Cursos Nacionales a los que hacía referencia la entrevistada, fueron editados por la SEP y distribuidos a nivel nacional entre los profesores y todos los Centros de Maestros. La serie de cuadernillos *Del colectivo docente al salón de clases*, sólo se distribuyó en los CdeM. Sobre el uso que estos materiales estaban teniendo en las escuelas del país había pocas evidencias. Sólo se conocían algunos testimonios de profesores que se publicaron en algún momento en la página web de la Coordinación General de Actualización de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Adicionalmente a estos materiales editados por la SEP, la A.C. consiguió recursos económicos con la Fundación Ford para apoyar a las escuelas que se incorporaron al proyecto piloto. El apoyo se tradujo en la compra de materiales

⁹³ Esos materiales denominados “Cuadernillos de estrategias didácticas” tienen una estructura que guía al colectivo docente en la conversación sobre el aprendizaje de los alumnos. Propone un desarrollo didáctico para una actividad prevista en los planes de estudio nacionales, la cual se comenta, analiza y adecua para que cada docente la ejecute en el aula, se lleva a cabo en las salas de clase y se regresa al colectivo para reflexionar sobre los resultados y re adecuar los planes de clase. (Martínez, 2008: 11)

educativos de un programa denominado PAI, el cual consistía en distribuir en cada una de las escuelas piloto (4) un material para cada alumno que contenía una serie de ejercicios a manera de fichas de actividades que tenían el propósito de ser un núcleo dinamizador de la acción educativa. Los materiales estaban organizados de 1ro a 6to grado. La Asociación Civil hacía un seguimiento sistemático del uso de este material en los salones de clases.

Según comentó Carmen, este apoyo constituía un elemento más para el trabajo que se hacía en las escuelas. Estas cuatro escuelas pertenecían al nivel de educación primaria y eran de carácter público. Dos de estas escuelas se ubicaban en el turno vespertino, una de ellas se localizaba en zona rural. La elección de las escuelas estuvo sujeta a ciertos requisitos que la A.C. planteó. Uno de estos requisitos consistía en que los profesores que se involucraran en el nuevo proyecto actualizador, tuvieran interés por la actualización de manera explícita, o sea, que ya hubieran tomado asesorías para uno de los Cursos Nacionales que se ofrecían desde la SEP. La otra y más importante para la A.C. es que hubiera consenso de participación de todo los profesores del plantel, incluyendo al director de la escuela.

El impulso a un modelo formativo novedoso para los maestros demandaba hacer cambios en las escuelas involucradas. La instauración de la propuesta en los centros escolares requería del convencimiento de los principales actores, los maestros; pero también enfrentaba el reordenamiento de las condiciones laborales, la micropolítica de la escuela, las demandas propias de la docencia y la atención a la currícula escolar, entre otras.

Por otro lado, un proyecto formativo de esta naturaleza no implicaba solamente ubicar la formación en un espacio físico distinto de aquel al que los profesores estaban acostumbrados, requería una formación desde dentro, aun cuando la propuesta académica emanara del exterior y marcara pautas de trabajo para el grupo, a través de los materiales iniciales que se proponían utilizar. Algunos especialistas en modelos de formación permanente, denominan a este tipo de prácticas formativas “modelo de

entrenamiento o *training*⁹⁴. Al margen del modelo al cual se recurría, la recuperación de esta experiencia inédita en México, de cierta manera, resultaba importante para este estudio, por lo que ahí acontecía.

1.2.2. El Colectivo docente, los padres de familia y el Programa Escuelas de Calidad

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) iniciativa del gobierno federal, tiene como premisa fundamental, acorde a la SEP (2008), que el bajo aprovechamiento escolar de los alumnos puede revertirse si la comunidad escolar trabaja de manera conjunta en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la gestión escolar y el acondicionamiento de la infraestructura física de los centros educativos.

De acuerdo con Bracho (2001), el PEC tiene dos supuestos centrales. El primero se vincula con la capacidad de adhesión de las instituciones hacia los proyectos propios, en ese sentido, la autora plantea que “cuando la institución escolar es capaz de generar un proyecto que sienta propio, que representa una impronta que los enorgullece y, por tanto, que es capaz de entusiasmar a todos los actores involucrados en torno a objetivos comunes precisos, será capaz de establecer tareas comunes que se orienten hacia el objetivo compartido” (2001:9). De este supuesto se derivan la propuesta de promover proyectos diseñados desde la escuela y puestos a consideración de la administración educativa. A esta idea se abona la propuesta de que la escuela administre los recursos financieros de acuerdo a las necesidades de cada plantel educativo.

El segundo supuesto se asocia con la importancia de la participación social y los incentivos que se diseñan con la finalidad de conseguir la participación de los actores involucrados. Por ello, señala Bracho (2001) se induce a la participación social en los procesos educativos y en la gestión del centro escolar en ámbitos como la toma de decisiones conjunta con la autoridad educativa, participación con recursos y

⁹⁴ La concepción básica que apoya este modelo de formación es que hay una serie de comportamiento y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase. Esta concepción está avalada por un buen número de investigaciones sobre las prácticas de los profesores para una enseñanza eficaz que fueron identificadas y verificadas en los años 70 y 80 (Sparks, 1983). Otra referencia que fundamenta este modelo es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían previamente. Por esta razón se considera que este modelo constituye un medio notable para adquirir conocimientos y estrategias de actuación, sobre todo si se considere que si lo que se pretende es que el profesorado lleve a cabo modificaciones en su clase, es importante que las aprende previamente y que luego puede recibir la devolución de un observador sobre cómo las ha llevado a cabo. El entrenamiento puede ser el medio de formación más eficaz para un buen número de docentes que pueden ver cómo se hace algo y luego recibir una devolución sobre cómo lo hacen ellos en la práctica. (Imbernón s/f. material de Trabajo del Doctorado *Diversidad y cambio en educación: Políticas y prácticas*, Universidad de Barcelona).

evaluación del mismo proceso de gestión e incluso del programa en sí. El Programa Escuelas de Calidad (PEC) como propuesta oficial, se incorporó a las escuelas del estudio cuando los colectivos docentes tenían ya un proyecto educativo⁹⁵ funcionando durante algunos años.

En el caso del Colectivo Dos⁹⁶ ellos tenían más de dos años trabajando un proyecto vinculado con la comprensión lectora cuando se integraron al PEC, como lo señala el Profr. Arturo:

Antes del PEC nosotros ya habíamos resuelto nuestras broncas pedagógicas. El proyecto escolar lo iniciamos antes del PEC, nada más que a lo mejor con deficiencias en cuanto al diseño, pero ya la idea sí la teníamos clara en lo que se quería que fuera la escuela. O sea, fortalecer la comprensión lectora, pero a través del hábito que los niños adquirieran el acercamiento de los niños a la lectura por placer (EC2MA/ 20-04-05).

La inscripción al PEC para uno de los colectivos les permitió conseguir recursos económicos para la escuela, aunque no obtuvieron asesoría pedagógica, así lo comentó el Profr. Arturo:

Estamos en el PEC desde hace dos años. El PEC más que nada nos ha apoyado en la cuestión financiera y en lo pedagógico, desafortunadamente no nos ha tocado en PEC. Nosotros... no hemos tenido la oportunidad en cuanto a ver que otra gente venga y nos diga «sabe que creo que están bien o saben que andan medio mal», pero sentimos que no vamos tan mal; pero lo del PEC nada más nos da financiamiento (EC2MA/ 20-04-05).

Con respecto a este señalamiento del maestro Arturo sobre las pocas opciones pedagógicas que les otorgaba el PEC, algunas investigaciones recientes destacan que la asesoría y el seguimiento académico a las escuelas incorporadas al PEC, como parte de las responsabilidades que le corresponden a las instancias del Programa Escuelas de Calidad en cada entidad, de acuerdo a las Reglas de Operación del Programa, parecen estar ausentes y, señalan como recomendación fundamental la

⁹⁵ El Proyecto Escolar es una estrategia de trabajo que se desarrolla en las escuelas y que se define cada ciclo escolar. Esta propuesta de gestión escolar, recae directamente en el grupo colegiado de maestros (Consejo Técnico Consultivo) quienes tienen la facultad de decidir el tipo de problemáticas que abordarán y los objetivos que se desean alcanzar, a través de una serie de acciones educativas esbozadas en el Proyecto Escolar.

⁹⁶ Como ya lo anotamos en el capítulo anterior, el colectivo Uno era el grupo de maestros que laboraban en una escuela primaria matutina y colectivo Dos correspondía al grupo de profesores de una escuela primaria vespertina.

necesidad de fortalecer el trabajo académico en la escuelas desde las Coordinaciones del PEC (Miranda, 2008).

Con relación al colectivo Uno, su incorporación al PEC se suscitó varios años después, aun cuando el proyecto que se impulsaba en la escuela era muy similar al del Colectivo Dos. Los maestros señalaron que su ingreso dependía de ciertos trámites administrativos y pedagógicos que la escuela debería cubrir y específicamente el director debería formalizar. En este sentido, se hicieron las gestiones necesarias para “cubrir” las demandas del PEC y se incorporaron al Programa, como lo refiere la Maestra Hortensia:

Ahorita por ejemplo el proyecto que se elaboró, la directora Sara lo hizo de una manera que entrara lo pedagógico y afortunadamente entramos (al PEC), le puso mucho empeño (EC1MH/14-03-07).

La incorporación al Programa Escuelas de Calidad, en ambos colectivos, generó otras posibilidades de apoyo para la escuela. Los maestros concebían el Programa como una alternativa viable para apoyar los gastos derivados del trabajo en el colectivo, los cuales en un principio eran absorbidos por la Dirección de la escuela o bien por los mismos maestros. Así lo describieron los maestros en los siguientes fragmentos:

Sí, todos los gastos que genera este proyecto se pagan con el PEC, desde las copias (de lecturas para trabajo en las sesiones en colectivo) ya metimos todo ese gasto, los casi mil pesos de copias, los metimos a gastos del PEC (EC2MA/23-03-06).

Con los recursos del PEC se compraron unas grabadoras que hacían falta para el trabajo que hacemos de lectura; sacamos copias y otros materiales requeridos (EC1MS /14-04-2007).

El PEC también contribuía, de acuerdo a lo expresado por los maestros, a mejorar las condiciones de trabajo en virtud de que proveía de mejoras materiales a la infraestructura y de recursos para la tarea docente. Los maestros referían que el PEC les dejaba “satisfacciones” porque los niños tenían mejores condiciones en la escuela y en el salón de clases:

El PEC nos ha dejado satisfacciones porque los niños ya trabajan en mejores condiciones; la herrería no había, se la estamos poniendo, porque este año los vamos a acondicionar con televisión y video cassetera a cada salón. Nos teníamos que ir preparando desde el año pasado. La fotocopidora que también esa nos ha fortalecido mucho, porque ya ves que ahorita hay libros, pero no hay para todos y se aprovecha para fotocopiar para todos, o yo saco preguntas y yo

las hago y le saco sus copias y son para los niños, ya no compras los exámenes (EC2MA/23-03-06).

Al parecer, los propósitos del Programa señalados en uno de sus rubros solían cubrirse en estas escuelas pues el mejoramiento de las condiciones institucionales era visible. No obstante que el aspecto pedagógico, como lo declaraban los directores de las escuelas, ellos lo resolvían mediante las estrategias que impulsaban en el colectivo docente. Así, la gestión pedagógica propiciada en los contextos de los colectivos docentes atendía las demandas que en teoría el PEC se suponía debería resolver, en tanto que se considera un programa oficial cuyas metas están orientadas a “mejorar las prácticas pedagógicas” (SEP, 2008).

En cuanto al Proyecto Escolar, referían los profesores de los colectivos Uno y Dos, que sólo bastó que realizaran algunas adecuaciones para que el proyecto “entrara” y fuera aceptado por el PEC y obtener con ellos los beneficios que el Programa implicaba para las escuelas y el colectivo mismo.

La inclusión de los centros educativos del estudio en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) demandaba la participación social donde se situaba a los padres de familia; en ese sentido, se hacía necesario informar e involucrar a otros actores en los procesos educativos que el Proyecto escolar destacaba. Por ejemplo, en el Colectivo Uno, una vez que la escuela fue aceptada dentro del PEC con el proyecto de lectura y escritura, los maestros enfatizaron la necesidad de comunicar a los padres de familia sobre lo que se pretendía hacer en la escuela con relación al *Proyecto* del PEC, en virtud de que requerían de su apoyo como lo comentó en la siguiente entrevista la maestra Sara y la maestra Hortensia:

Se les ha notificado a los papás que ya estamos tomando asesorías para el propio bien de los alumnos y bueno, ahorita acabamos de entrar a las escuelas de calidad (PEC). Entonces como también les estamos pidiendo apoyo económico, pues sí les tenemos que informar sobre la cuestión pedagógica. Qué estamos haciendo nosotros como maestros y qué les corresponde a ellos como padres (EC1MH/14-03-07).

Hicimos una reunión con padres de familia donde se les explicó el Proyecto (El Proyecto Escolar de PEC), y los papás estuvieron de acuerdo; inclusive se les leyó en voz alta un cuento y quedaron maravillados los papás y quedaron de acuerdo en que realmente debería ser factible para los niños. Ellos estuvieron de acuerdo y por eso las maestras están haciendo todo esto (EC1MS/14-03-07).

Las maestras destacaron la importancia de informar a los padres de familia sobre lo que académicamente se estaba impulsando, lo que al parecer, no se había hecho en otros momentos de trabajo del Colectivo. Ahora la escuela se había incorporado al PEC y ello demandaba tomar más en cuenta a estos actores. Inclusive, se pretendía involucrar con mayor énfasis a los padres de familia en actividades concretas del *Proyecto*, en virtud de que se les estaba solicitando apoyo económico para sufragar algunos gastos derivados de la puesta en marcha del Proyecto Escolar. Así lo planteó la maestra Sara, directora de la escuela, en el siguiente fragmento de entrevista:

Inclusive, se trató de involucrar a los papás donde se inscribieron en una lista papás voluntarios que quisieran venir a leer a los salones, o sea hacer la lectura en voz alta, pero por las mismas mamás (EC1MS/14-03-07).

En el caso del Colectivo Dos, la participación de los padres de familia era más frecuente, aun antes de que la escuela se incorporara al Programa Escuelas de Calidad. Pese a ello, el director enfatizaba sobre la necesidad de informarles oportunamente sobre los proyectos que se llevarían a cabo en la escuela y que formaban parte del PEC, como lo señaló en lo que sigue:

A los papás desde las primeras reuniones se les hizo del conocimiento qué Proyecto se iba a trabajar este año y a lo mejor por varios años aquí en la escuela y, que además ellos iban a participar en este Proyecto, porque la tercera parte de las guías, ahora es aplicar en su vida diaria. Pero antes del PEC, los papás ya participaban en las actividades de la escuela (EC2MA/23-03-06).

La puesta en marcha del Proyecto escolar del PEC, también requería la suspensión de clases en algunos momentos del ciclo lectivo, para llevar a cabo reuniones de capacitación y planeación, ello hacía necesario contar con el aval de los padres de familia. En el caso del Colectivo Dos, este requisito daba muestras de haberse sorteado fácilmente, en virtud de que siempre habían mantenido una estrecha comunicación con los padres de familia. Con respecto al Colectivo Uno, la formalidad del Programa Escuelas de Calidad, a diferencia de otros momentos donde el colectivo solía reunirse en la "clandestinidad", como lo señalaron los profesores, exigía la comunicación con los padres de familia para explicarles el sentido que tenía el Proyecto Escolar. Este señalamiento lo encontramos en las palabras de la maestra Hortensia en el siguiente fragmento de entrevista:

Nos reunimos todos los miércoles y los padres están contentos porque les vinieron a leer del CdeM a los papás. Entonces se dieron cuenta los papás que leer no es fácil, que hay que leerles a los alumnos de determinada manera para que ellos nos puedan entender; entonces a ellos les gustó la manera que enseñaron a leer. Y hay señoras que dicen que «cuando quieran yo voy a leerles a los grupos», como que se quieren involucrar y sí las vamos a involucrar (EC1MH/14-03-07).

En este Colectivo, este tipo de actividades no se habían propiciado en otras ocasiones, lo cual les creó mejores condiciones, inclusive para poder realizar reuniones dentro de la jornada laboral, como también ocurrió con el Colectivo Dos, quienes consideraban que la comunicación con los padres era parte sustantiva para el desarrollo de los proyectos en la escuela. El siguiente fragmento ilustra el cambio de condiciones en el Colectivo Uno:

Entonces ahorita a los papás sí les gusta la manera en que estamos trabajando y sí nos van a comprender. Ya no están conque y ahora por qué salen a las 11 a.m. Dicen «salen a las 11 porque van a ver cosas relacionadas con nuestros hijos», porque vamos a tener una asesoría (EC1MH/14-03-07).

A pesar de este cambio de actitud de los padres de familia con respecto al trabajo que emprendía el Colectivo Uno, los profesores seguían identificando limitaciones de parte de la supervisión escolar para sesionar dentro del horario escolar:

Bueno es que el supervisor nunca nos ha autorizado trabajar de esta manera y ese el problema; por ejemplo en el programa de Escuelas de Calidad solicitan que uno tenga Proyectos, que cada comisión aporte algo a sus compañeros, pero el supervisor no nos da el espacio, sigue igual. No se permite tener una hora al menos al día para nuestra propia preparación, para compartir. Ese es el problema de toda la vida que no lo permite (EC1MH/14-03-07).

Haberse incorporado a un proyecto oficial parecía no haber modificado la dinámica del colectivo desde la perspectiva de la ATPE. Sin embargo las condiciones habían mejorado con los padres de familia, lo que permitía que el Colectivo sesionara, a pesar de que el supervisor no lo avalara. En ese sentido, la “clandestinidad” referida por los maestros, seguía vigente.

La generación de condiciones propicias para la vinculación entre la escuela y los padres de familia, parecía crear también escenarios para la “institucionalización” de la propuesta formativa del colectivo docente una vez que se articuló con el Proyecto federal (PEC). Los padres de familia eran informados del trabajo que se hacía en la escuela, lo que favorecía tener argumentos para sustentar las actividades

extraescolares o las suspensiones de clases, aun cuando la autoridad educativa superior no lo avalara. En este sentido, las negociaciones entre maestros, padres de familia y autoridades educativas descubrían los debates micropolíticos de las normas prevalecientes en el entorno escolar.

1.2.3. Consejo Técnico Consultivo y Colectivo docente: Espacios para aprender

La posibilidad de encuentro entre pares, cobraba en el seno de los colectivos docentes diversas significaciones, vinculadas principalmente con la posibilidad de compartir experiencias y estrategias didácticas, la resignificación de las prácticas, la colectivización de las problemáticas educativas y la búsqueda de soluciones. Algunas investigaciones han identificado que los profesores buscan la posibilidad de compartir entre pares, ya sea al interior de los Consejos Técnicos o en espacios informales, o bien en contextos creados por los propios docentes donde se discuten temáticas de su interés (Talavera, 1992; Encinas, 2005; Espinosa, 2007).

Los Consejos Técnicos Consultivos en México fueron creados, de acuerdo con el Reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias de la República Mexicana, para abrir espacios en la agenda escolar, con el propósito de que los maestros abordaran asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, métodos de enseñanza, problemas de disciplina escolar, evaluación de resultados e iniciativas para labores que tengan por objeto la superación de la acción educativa, escolar y extraescolar” (En Ezpeleta, 1991). En la práctica, de acuerdo con los estudios de Ezpeleta, los Consejos Técnicos en México parecen ser una opción poco suficiente para la diversidad de necesidades pedagógicas de los colectivos. Así lo señala:

(...) Con respecto a los horarios y los esquemas de trabajo de las escuelas, en otros países la primera hora de todos los días del año escolar, es el trabajo del equipo docente y después de esa primera hora donde todos los días trabajan en equipo, empieza el trabajo con los alumnos. Acá en México, queremos cambiar la mentalidad de la escuela con una reunión por mes cuando se da en el llamado Consejo Técnico; es como que ese *tran tran* que lo traemos desde hace 50 años, dentro de ese “moldecito”. ((Es necesario)) incluir nuevas concepciones, nuevas prácticas, yo creo que hay que empezar a ver cuáles son las bases materiales que te ofrece el sistema para que la gente pueda cambiar.⁹⁷

⁹⁷ Fragmento de charla educativa: *La formación permanente de los maestros en servicio: Avances, retos y perspectivas*, VII Congreso de Investigación Educativa 2003, Guadalajara, Jalisco. (archivo en audio)

No obstante el espacio de los Consejos Técnicos continúa siendo hasta hoy, la única opción donde los profesores cuentan con tiempo destinado dentro del calendario escolar⁹⁸, para dialogar, en teoría, sobre las acciones pedagógicas, que son motivo de preocupación para los maestros en la escuela primaria. Aun así, las acciones formativas donde los profesores interactuaban como colectivos, parecían trascender, en algunos casos, el espacio oficial asignado, en tanto que otros intentaban situarlos en el contexto del Consejo Técnico Escolar.

En los colectivos del estudio, había formas distintas de incorporar la propuesta de actualización promovida por la A.C. a la agenda de los profesores. En algunos casos el colectivo de profesores ubicaba las sesiones de trabajo en grupo fuera del contexto del Consejo Técnico Consultivo, de tal manera que el trabajo que realizaban estos profesores agrupados, solía verse como una tarea independiente del Consejo Técnico.

En otras escuelas, los maestros que realizaban el trabajo de formación permanente de manera paralela a las acciones que se efectuaban en el Consejo Técnico, o bien incorporaban las actividades de formación continua como parte de la agenda de este espacio. En lo que sigue, describimos cada uno de estos casos.

1.2.3.1. Consejo Técnico Consultivo versus Colectivo Docente

Con respecto al colectivo Uno, el trabajo de formación continua se realizaba fuera del espacio físico del Consejo Técnico, porque consideraban que era un campo distinto de interacción. Al espacio del Colectivo propiamente, le otorgaban un cierto peso académico y al Consejo Técnico lo ubicaban como un encuentro más “obligado” donde se priorizaba la gestión escolar y la parte sociocultural de la escuela, no obstante que los Reglamentos de los Consejos Técnicos⁹⁹, establecen que estas instancias tienen como responsabilidad directa “apoyar la labor educativa a través de asesorías y recomendaciones técnico-pedagógicas, que correspondan al ámbito interno de cada plantel, zona escolar o sector, y los que se refieran a su relación con la comunidad”(Reglamento de los Consejos Técnicos de Educación Básica, 1992:1).

⁹⁸ En algunas entidades como por ejemplo estado de Sonora, el calendario escolar oficial incluye desde el ciclo lectivo 2008 – 2009, cuatro días de jornada completa, a lo largo del ciclo destinados para reuniones de Consejo Técnico Consultivo. Otras entidades consideran en los Reglamentos de los Consejos Técnicos, que las reuniones ordinarias de este órgano deben hacer una vez al mes.

⁹⁹ Para esta referencia se consultó el Reglamento de los Consejos Técnicos de Educación Básica (1992) del estado de Sinaloa

Refiere el documento consultado que los asuntos que deberán tratarse en el seno de los Consejos Técnicos Consultivos deberán versar sobre los siguientes aspectos: a) Legislación y reglamentación en materia educativa; b) Curriculares; c) Asistencia y extensión educativas; d) Capacitación, actualización y mejoramiento del personal docente, directivo y de apoyo educativo, en términos de desarrollo personal y profesional; e) Empleo de los edificios escolares, anexos, equipo y mobiliario, como factores que influyen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje; f) Los demás asuntos técnico-pedagógicos, que propongan o indiquen las instancias competentes, según implique y amerite el proceso de enseñanza aprendizaje (idem:1)

Sin embargo, de acuerdo a las referencias compartidas por la asesora del colectivo Uno, ella destacaba que el papel que tenía el Consejo Técnico en la escuela parecía concretarse a actividades de organización escolar, como lo comenta en el siguiente párrafo de entrevista:

En el Consejo Técnico nos ponemos de acuerdo por ejemplo, para el 10 de mayo, por ejemplo, si el director ha tenido una reunión con el supervisor, en la reuniones de Consejo Técnico viene y nos platica qué es lo que le dijeron, de qué hablaron, cuáles son las recomendaciones de lo que se tiene que hacer (EC1MH/3-05-05).

Al respecto, la profesora Rita abundó, acentuando que el Consejo Técnico no era un espacio para “solucionar una problemática educativa”, sino un lugar para informar:

Todavía aquí se ha tomado la reunión de Consejo Técnico como para preparar, para informar, de los oficios recibidos, no para solucionar una problemática educativa. Siguen siendo de imposición, bueno yo así las he sentido – vamos a abordar tal o cual programa- (EC1MR/23-03-06).

El Consejo Técnico se identificaba como el lugar para dialogar con el director sobre lo que la supervisión solicitaba, o bien para otros asuntos vinculados con la parte legal y administrativa de la educación. La Profra. Rita señalaba un aspecto importante sobre su percepción de este espacio, lo definía como una acción “de imposición” bajo una perspectiva, al parecer unilateral.

También mencionaban que en este contexto “no había cabida para la actualización docente” como lo comentó la profesora Hortensia:

No se platica nada de actualizaciones, ni nada de (lo que se ve en actualización); sólo de los temas que vienen, que legislación, que Acuerdo 200. Pero se toman así poquito, porque no nos va a alcanzar el tiempo para que el director nos platique, lo que el supervisor le dijo (EC1MH/3-05-05).

En cambio argumentaban que la reunión en el colectivo les daba la oportunidad de dialogar en el mismo tono sobre los temas de interés para todos. La actualización, desde su perspectiva, les otorgaba también posibilidades de diálogo entre iguales, la recuperación de saberes del otro y elementos para “trabajar en el aula”. Así lo afirmaba la Profra. Enriqueta y la Profra. Vicky:

Yo pienso que el colectivo de eso trata: aprender de todos, ajá (OC1ME/3-05-05).

Es muy diferente, porque en el Consejo tomamos incluso eventos artísticos que se van a hacer en la escuela y el colectivo pues, es para trabajar en el aula (EC1MV/23-03-06).

Las maestras del colectivo Uno, solían sentirse contrariadas cuando la autoridad del plantel violentaba la agenda, al exigir actividades de tipo administrativo dentro del tiempo que destinaban al colectivo docente. Durante una de las sesiones del grupo, tres maestras acudieron a la dirección de la escuela a entregar documentación estadística y se veían incómodas (OC1/3-05-05). En otro momento de la reunión del colectivo, este tema fue punto de discusión:

Mtra. María. Sabes que Hortensia, yo estoy preocupada porque no todos participan, bueno a mí me gusta participar, pero sí como quisiéramos que la mayoría participara, habláramos aquí en el mismo lenguaje. Y a lo mejor para nosotros esto es enriqueciendo, pero este, no vamos a hablar el mismo lenguaje en las siguientes sesiones...

Mtra. Hortensia. Ajá

Mtra. María. No vamos a hablar el mismo lenguaje aquí, no vamos a hablar igual, yo pienso que debemos de darnos la oportunidad de aprender. Aquí el director no está ni tampoco algunas compañeras

Mtra. Rita. Pues es que está la presión que nos hacen con las estadísticas, por ejemplo (OC1/3-05-05).

Durante esta sesión del colectivo el director de la escuela no estuvo presente y algunas de las maestras estuvieron trabajando con las actividades del colectivo. Paralelamente revisaban las estadísticas que el director les estaba demandando. Con frecuencia salían y entraban al espacio de la reunión, lo que propició que la sesión fuera irregular.

Desde la percepción de los docentes que conformaban este colectivo, el espacio del Consejo Técnico se erigía como una acción impuesta para algunos y para otros como canal de comunicación de la supervisión escolar y la dirección de la escuela, que abría posibilidades para informar o bien para acordar los eventos socioculturales que la tradición escolar imponía en los centros educativos. Referían

también que el Consejo Técnico solía estar cerrado a temáticas vinculadas con la formación docente.

Los maestros señalaban en contraparte, que el espacio del Colectivo Docente, el cual no era situado en el mismo contexto del Consejo Técnico, era catalogado como un lugar para el diálogo plural, donde el aprendizaje colaborativo se colocaba en el centro de los intereses de sus integrantes. Inclusive decían sentirse molestos cuando este contexto se mezclaba con acciones que correspondían exclusivamente al Consejo Técnico.

1.2.3.2. Consejo Técnico Consultivo espacio negociado para aprender

El ámbito del Consejo Técnico para el Colectivo Dos, en contraparte con el Colectivo Uno, se traducía en un espacio asociado más con lo pedagógico, adoptando una dinámica distinta de lo que hacían en otro momento, donde “las cuestiones administrativas” tenían prioridad en el Consejo. De hecho el director enfatizó que existía la necesidad de hacer del Consejo Técnico, un lugar donde privara lo pedagógico, como lo señaló a continuación el Profr. Arturo, director de la escuela:

Ya hace mucho tiempo que ya no se tratan las cuestiones administrativas, ya lo que he procurado con ellos es que las cuestiones administrativas las empecé a descargar, y les doy informaciones que nos pasa la supervisión en ratos libres, o través de recados. Ya el tiempo lo hemos dedicado más las cuestiones técnico pedagógicas y las cuestiones que corresponden a eventos culturales le dedicamos unos minutos, que casi por lo regular es en la media hora del recreo. Este espacio como ahorita, es más pedagógico (EC2MA/27-10-05).

En este sentido, los profesores del colectivo Dos, decían sentirse más apoyados en lo pedagógico y menos presionados por las actividades administrativas, ya que el director había obviado muchos de estos trámites a través de formatos o mediante el uso del recurso tecnológico.

Esa es otra de las cosas que tenemos con el director, por ejemplo, nosotros entregamos nada más la lista de calificaciones y ya él se encarga, porque él también tiene bastante trabajo, pero él lo hace ya con la computadora, entonces eso ya es mucha descarga de trabajo (EC2MN/4-05-05).

Al parecer el director había identificado esta estrategia como la más ad hoc para incentivar a los profesores a centrar sus esfuerzos a las tareas de carácter académico dentro del colectivo docente. En otros entornos, las actividades del Consejo Técnico siguen siendo espacios poco abiertos para la formación docente. Por lo

general, suele priorizarse la parte administrativa, social y cultural de la escuela, que también tiene su peso en la constitución social de la escuela frente a la comunidad, como lo destaca Aguilar (1995).

Ezpeleta refiere que la preocupación pedagógica cobra importancia en algunas escuelas asociada en general al interés particular de la Dirección y que en estos espacios suele reflexionarse y acordar algunas tareas del aula. Pero también aduce que en la mayoría de las escuelas las tradiciones institucionales tienden a erigir a los Consejos en espacios donde se alternan funciones como: canalización directiva, toma de decisiones operativa, organización y/o definición de la participación de la escuela en eventos formalmente educativos y la sistematización para la administración e información sobre medidas o innovaciones propuestas (Ezpeleta, 1991). En las escuelas los directores “deben” responder también a requerimientos de las supervisiones escolares; establecer relaciones para la búsqueda de convenios que permitan la operación de las mismas, entre otras actividades, que son motivo de tratamiento en el contexto de los Consejos Técnicos.

En el caso del Colectivo Tres, que también buscaba situar la propuesta pedagógica promovida por el Centro de Maestros y la Asociación Civil en la agenda del Consejo Técnico, se daban negociaciones referidas a este propósito y que se describieron en el capítulo anterior. Lo distintivo de este Colectivo era que la agenda del Consejo Técnico se construía en dos momentos: uno que consideraba lo que tradicionalmente se venía haciendo en el espacio del Consejo Técnico y otro que pretendía incluir actividades, distintas relacionadas más con los intereses del grupo, con anclaje a las preocupaciones docentes y la propuesta pedagógica que ofrecían las instancias externas al colectivo.

Los profesores describían que la agenda consideraba dos temas, los cuales eran abordados en momentos distintos de la jornada de trabajo del grupo, como lo señaló el Profesor Ignacio:

Al inicio empezamos a verlo como reunión de Consejo Técnico, pero tratábamos dos temas, uno en la mañana para tratar trabajos de los maestros, trabajos o problemas de la zona, y posteriormente la segunda sesión, de dos en adelante era la exposición de los compañeros (de temas pedagógicos) (EC3MI/13-06-05).

Esta división en sesiones para la atención a temáticas diferenciadas, hacía del espacio del Consejo Técnico un espacio dividido en el que se separaban aquellos

“trabajos y problemas” propios de la zona, referidos a la organización y administración de las escuelas, de aquellos que se consideraban pedagógicos.

Estas experiencias de trabajo en colectivo, independientemente del contexto en que se realizaran, parecía perfilarse para efectos de este análisis, hacia la consolidación de Comunidades de práctica, en términos de Wenger (2001). Los colectivos del estudio se caracterizaban por: un aprendizaje en común y el compromiso mutuo a través de la estructuración de proyectos actualizadores, que privilegiaban una mayor participación de los maestros en aspectos pedagógicos al interior de las escuelas.

2. El colectivo docente: una comunidad de práctica

Las comunidades de práctica como lo señala Wenger (2001) están en todas partes y suelen cambiar conforme interactuamos a través de la vida. Las comunidades de práctica desde la perspectiva de la micropolítica, son espacios negociados y de conflictos (Ball, 1989; Blase, 2000; Wenger, 2001) que posibilitan aprendizajes compartidos, promueven el desarrollo profesional y el compromiso de mejora (Fullan, 1997).

La conformación de colectivos docentes, identificados en este estudio, suscitados por la convergencia de intereses referidos a la práctica docente de los que ahí confluían, se traducían en una oportunidad para la colaboración entre pares, el intercambio de estrategias, la construcción de proyectos educativos y la visualización de propuestas pedagógicas, como producto de las redes sociales construidas por los diversos actores que interactuaban, como lo apreciamos en el capítulo anterior.

Reconocer los colectivos docentes como comunidades de práctica, permitió explicarnos el trabajo que se desarrollaba en estos espacios y los sentidos que cobraba para los docentes estar inmersos. Pero también nos dio la posibilidad de conocer los procesos que se propiciaron en la relación que los sujetos establecían entre ellos y los actores externos que se vinculaban con las tareas que los colectivos emprendían.

En este apartado se presenta la descripción de los colectivos y las actividades desarrolladas en sesiones de trabajo, que emprendieron durante un período determinado. Las acciones observadas en los espacios colaborativos, mostraban en el análisis las diversas motivaciones o sentidos que cobraba para los participantes estar

inmersos en la comunidad de práctica, así como las implicaciones derivadas de la socialización del conocimiento, a saber: la mediación social y en algún momento del proceso, la búsqueda de lo que ellos denominaban la autonomía pedagógica de los colectivos docentes.

En otro orden de ideas, describo también las condiciones materiales en términos de Rockwell y Mercado (1999), identificadas en la implementación de los espacios colaborativos en las escuelas, como factores que pautaban el desarrollo de los mismos.

2.1. El sentido del trabajo en la comunidad de práctica

Integrarse en colectivo como alternativa para construir juntos nuevas ideas, dialogar sobre las experiencias en el salón de clases y buscar alternativas de solución con un referente central, los niños, parecía ser una constante importante de los maestros que emprendían acciones formativas, independientemente de los beneficios paralelos que pudiera ofrecerles.

Los estudiosos del cambio educativo señalan que en las escuelas donde impera la colaboración, los maestros suelen tener más confianza y se comprometen más con la mejora. Describen estos escenarios como contextos propicios para el aprendizaje y para las ayudas mutuas, inclusive, los profesores principiantes o noveles suelen sentirse más ayudados cuando se insertan en «escuelas cooperativas de aprendizaje enriquecido», a diferencia de aquellos ambientes «aislados o de aprendizaje empobrecido» (Fullan, 1999).

Los colectivos de este estudio tenían como distintivo común el intercambio entre pares y las ayudas mutuas, donde el aprendizaje colaborativo era colocado en el centro de los intereses de los profesores que los conformaban. Los sentidos o motivaciones que referían los docentes que estaban insertos en estos espacios negociados y condicionados, en algunos casos, se vinculaban generalmente con una concepción reiterada de la construcción conjunta del aprendizaje, en ambientes mediados socialmente por liderazgos compartidos en la coordinación de las sesiones de trabajo del grupo de profesores. Los maestros señalaban también que la conjunción de varias miradas hacia lo educativo, los conminaba a ser creativos, modificando desde su perspectiva las formas de trabajo en su salón de clases.

A diferencia de otros estudios, la Carrera Magisterial como motivación intrínseca de la formación continua, nunca fue mencionada por ellos como interés asociado al trabajo de los colectivos y la situaban en otros contextos en los cuales también se involucraban.

En adelante, describo estos sentidos presentes en las voces de los docentes involucrados en las comunidades de práctica.

2.1.1. Los apoyos mutuos entre los profesores y la recuperación de las experiencias

En los espacios de los colectivos docentes, se promovían una serie de actividades relacionadas con los intereses y la dinámica misma del trabajo colaborativo. De esta manera, la interacción entre pares solía propiciar diálogos, discusiones, narraciones de experiencias, socialización de estrategias, escritura y diseño de materiales didácticos; todo ello en un contexto donde compartir era la constante de aprendizaje, como lo expresó una maestra:

Vemos diferentes modos de vista, sí, cada quien puso su granito de arena, este, y es bueno y se vio aquí, yo pienso que el colectivo de eso trata: aprender de todos, ajá (OC1MI/03-05-05).

La improvisación de actividades surgidas en las sesiones que involucraban a todo el colectivo, solía despertar el interés de los participantes y convertirse en motivación para el trabajo conjunto, que se aderezaba con propuestas de los participantes, tales como la construcción de historias o la adecuación de éstas para que todos participaran en el trabajo de la actividad.

La intervención de los profesores al opinar dentro del colectivo era muy respetada y valorada por los compañeros. En el caso del Colectivo Tres, donde los profesores provenían de diferentes escuelas, los maestros hacían amplias explicaciones con referencia al contexto donde se desempeñaban, el resto del grupo se mantenía atento, no había interrupciones y cada uno esperaba el turno correspondiente para opinar.

En actividades realizadas en el Colectivo Tres, que tenían que ver con su experiencia inmediata, como el uso de la lengua materna en la construcción de textos, los profesores podían reunirse en parejas o bien por escuela. En estos espacios era frecuente que los maestros se apoyaran entre sí mediante la consulta de algunas

palabras que requerían escribir en la lengua materna de la comunidad donde trabajaban. Por ejemplo en una de las actividades descritas por la guía de actividades del *Cuadernillo del Colectivo docente al salón de clases*¹⁰⁰ los profesores requerían escribir el nombre de un juguete tradicional en lengua otomí o ñañú; en esta actividad algunos trabajaban de manera individual y otros solían consultar a una de las maestras (Macrina) quien hacía correcciones a la escritura de sus compañeros cuando ellos se lo solicitaban; otros la consultaban y le mostraban su producción escrita, la cual revisaba y corregía indicándoles la forma correcta de la escritura.

Los maestros se ayudaban mutuamente en este colectivo y era común que algunos solicitaran apoyo de Macrina, inclusive aquellos que ayudaban a sus compañeros llevaban el texto con esta maestra quien explicaba la forma de la escritura y pronunciación de la palabra. Macrina a veces se valía de señas para indicar el significado e indicaba la pronunciación correcta de la palabra en cuestión, por ejemplo:

Mtra. Macrina: Esa palabra se escribe con “t”, y se pronuncia *tsa* [dirigiéndose al equipo de profesores] (OC3/13-06-05).

Sobre las experiencias de los profesores acerca de las formas de comunicación que vivían en el salón de clases, los profesores del Colectivo tres hablaban de aquellas adaptaciones que realizaban para establecer la comunicación con los niños que eran monolingües o con aquellos que eran bilingües, pero que solamente usaban una lengua. Una de las maestras hizo referencia sobre la necesidad de adaptarse a la pronunciación en otomí de la región. Ella provenía de otra entidad donde también se hablaba Otomí, pero refería que había ciertas diferencias que tenía que atender para poder comunicarse con sus alumnos, como lo describe en el siguiente párrafo:

Mtra. Juana: Yo tengo un alumno que él me habla en otomí y yo le contesto en español y los dos conversamos. O sea, él me entiende y yo le entiendo, porque a mi se me hace mas difícil ir buscando la palabra; pero yo sí le entiendo y nuestra comunicación nunca ha sido así de que yo no le entienda, siempre le he entendido. Pero nosotros nos adaptamos al otomí de aquí de la región, por que yo soy de Hidalgo, entonces sí hay una palabras que sí varían, pero yo ya me las aprendí (se ríe) o sea se adapta uno al lugar (OC3/13-06-05).

Los maestros discutían sobre esta situación que prevalecía en su salón de clases, algunos comentaban sobre la pertinencia de identificar aquellos niños que

¹⁰⁰ La actividad se denominaba “el juguete” y correspondía a la *Serie de cuadernillos del Colectivo Docente al Salón de Clases*, editados por la SEP en 2004.

solamente eran bilingües y hablarles en su lengua para que “entendieran más” refería un profesor:

Mtro. Porfirio: Para algunos niños, en mi caso, necesitan que se les hable en Otomí, en su lengua para que alcancen a entender, para que entiendan más (OC3/13-06-05).

Otros referían que las dos lenguas eran importantes, que algunos temas podían ser tratados en español y otros en la lengua materna.

Mtra. Celia: Pues para mí las dos lenguas son importantes, en algunos temas hablamos totalmente en ñanú y en otros en español y ahí nos vamos poco a poco.

Al respecto el ATP de la zona escolar, destacaba la importancia de valorar las dos lenguas y promover que los niños usaran las dos lenguas:

Yo creo que ya no debemos referirnos a las dos lenguas, una materna y otra no, porque los niños ya se hicieron de las dos lenguas, ya su lengua materna son las dos. Aquí lo importante es que lo sepa comunicar en las dos lenguas, ahora sí que tanto aprendió el ñanú como el español al mismo tiempo. Ya las dos lenguas es para ellos lo mismo (OC3/13-06-05).

Por otro lado, en los colectivos, en general, era constante la broma y el relajamiento, lo que favorecía que el ambiente fuera más propicio para las actividades. Ante las preguntas relativamente teóricas relacionadas con el tema a tratar en la sesión, los maestros participaban menos. No ocurría así, cuando se trataba de recuperar la experiencia de lo que acontecía en el trabajo en grupo o bien cuando había que traer a colación anécdotas vividas en el salón de clases y que tenían vínculo con la actividad trabajada en el colectivo.

También los profesores, en algunos casos, hacían equipo por afinidad de grado escolar o por amistad. Pocas veces interactuaban indistintamente, por lo general los subgrupos se mantenían constantes en cada sesión.

Con relación a la descripción de las prácticas de trabajo en el aula en las sesiones de los colectivos, había una recurrencia a experiencias concretas que describían a sus compañeros para reforzar un contenido, o bien para que quedara como una alternativa de trabajo para compartir. En el Colectivo Uno unas maestras describieron algunas experiencias de trabajo con la lectura en sus salones de clases:

Mtra. Vicky. Yo me fijo ahorita en el salón cuando es el momento de la lectura, todos los niños toman en cuenta lo qué les gusta o el libro

que quieran; pasan y toman lo que les gusta, yo me fijo que los que no saben ni leer van y toman los que son de imaginación (los de imágenes). Yo quisiera verlos con libros, que lean, pero eso es poco a poco, hay que tenerles paciencia.

Mtra. Enriqueta. A partir de las imágenes hacemos pequeños escritores porque relatan su cuento / pausa/ por mas cortito que sea, pero hacen su esfuerzo de relatarlo, a lo mejor lo hablan; porque tenemos muchos niños que les gusta mucho hablar, pero también tenemos otros que no les gusta escribir, yo mejor se los platico. Hay mucho niños que nos les gusta leer o escribir, mejor lo platico y funciona bien. (OC1/20-05-05)

Esta posibilidad de compartir y de comunicarse en el colegiado opciones para atender aspectos pedagógicos, que forman parte de la cotidianidad de los docentes, también se identifica en otros estudios que describen como los maestros se comunican alternativas posibles de acción y recursos que pueden ser de utilidad ante determinadas situaciones; en ellos, señala Espinosa, se describen situaciones concretas en las que han probado su pertinencia y viabilidad de emplearlos y de utilizarlos en formas determinadas (2009).

En tal sentido, los profesores apelaban por lo general, a experiencias de la vida cotidiana para traerlas al colectivo y relacionarlas con el tema que se discutía, como ocurrió en el Colectivo Uno cuando conversaban sobre el “proceso” de adquisición del hábito de la lectura en la escuela:

Mtra. Enriqueta. Es un proceso, pero se está dando en la primaria, el proceso ¿sí? Pero ellos lo siguen asimilando (los alumnos) porque yo también lo veo en mi hija que me dice, «cómprame un libro, vente para que me compres uno» - cuál me recomiendas, a ver vamos buscando- y así Alejandra me dio un título de uno.

Mtra. Hortensia. Y aparte este, yo creo que la escuela primaria es...

Mtra. Enriqueta. Es la pionera

Mtra. Hortensia. Bueno sí, pero no se da de la noche a la mañana el cambio, sino que ahorita trabajas con un niño y así, son niños que están, están...

Mtra. Enriqueta. Es un proceso. (OC1/30-05-05)

En las sesiones también se apreciaba que cuando el coordinador seguía puntualmente la propuesta didáctica desarrollada en el cuadernillo *Del colectivo docente al salón de clases*, la participación parecía ser limitada, cuando esto ocurría algunos coordinadores obviaban el procedimiento señalado en la guía, para hacer actividades, desde su perspectiva, más cercanas a los intereses de los profesores del

colectivo, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de sesión donde los maestros trabajaban la actividad 5 de 9 que contenía la ficha de la guía del cuadernillo:

Mtra. Daniela. Y ¿dónde creen ustedes que estuvo centrado el interés de los niños? / voltea a ver la lámina que está pegada en el pizarrón/ ¿en dónde creen...? [Se hace una pausa prolongada] Ahora viene la otra pregunta que dice o sea de la anterior, ¿piensan que puede apoyar la formación de lectores un libro que tenga puras imágenes? / empiezan a realizar comentarios, algunas dicen que sí, otras opinan que desarrolla la imaginación/ pues sí, porque se pone a prueba la imaginación del los niños y ahora sí que pueden hacer miles de historietas o cuentos.

Mtra. Fernanda. Sí así es.

Mtra. Daniela. Bueno, pues ahora vamos a la ficha 3, donde hay una actividad muy interesante y divertida que les va a gustar se llama *Las Buenas compañías* y vamos a hacer un viaje por altamar, ese viaje va a ser durante tres meses, entonces ustedes deben hacer su maleta a partir de lo que deben de llevar, deben de llevar cuatro libros. /alguien pregunta que si pueden llevar acompañante, todos ríen, las maestras se muestran entusiasmadas, bromean, ríen y revisan los libros. Los coordinadores están atentos, les dan mas libros y buscan ponerse cómodos junto a los compañeros/. (OC1/30-05-05)

Por otro lado, era frecuente en algunos colectivos que los maestros se apoyaran mutuamente, aunque este apoyo no necesariamente se expresara verbalmente. Algunas veces podían hacerlo simbólicamente, a través de movimientos indicando así su consentimiento o bien decirlo abiertamente mediante expresiones como: “yo estoy de acuerdo con”; “lo mismo me ocurrió a mí”; “así como dijo la compañera o compañero”.

En otros colectivos, los profesores consultaban a sus compañeros la forma de escritura de algunas palabras, por ejemplo, en el caso del Colectivo Tres, donde la actividad solicitaba escribir palabras en *otomí*, se apoyaban entre sí y en lugar de realizar la actividad de manera individual, como estaba planeada en la guía, preferían trabajarla en grupo, donde comentaban y acordaban.

Los maestros también referían que el colectivo docente los conminaba a “aumentar” su creatividad, retomando la experiencia de los otros o bien llevando al espacio su experiencia vivida en el salón de clases, como lo planteó la profesora Rita y la profesora Pilar, ambas integrantes del colectivo Uno:

A mí me gustaba bastante porque podíamos intercambiar experiencias, podía yo aumentar mi creatividad con las experiencias

de los compañeros o compartir lo que yo hacía en mi grupo, para que los demás también si en algo les podía servir lo aplicaran (EC1MR/23-03-06).

Pues son experiencias muy buenas porque platicamos todo acerca de nuestras experiencias en el grupo y pues, se pueden aplicar nuevas actividades con los niños que luego ya se ven los resultados ¿no? con ellos. Me siento muy bien porque, o sea, nos compartimos las experiencias y las aplicamos (EC1MP/14-06-06).

El trabajo que se promovía en el colectivo también parecía haber cambiado algunas prácticas que prevalecían en la escuela, respecto que cada maestro cuestionaba el trabajo del otro al recibir el grupo al principio del ciclo escolar. Se argumentaba que con estas reuniones los maestros parecían asumir la tarea educativa como una responsabilidad de equipo, ya no se “criticaba” el trabajo del compañero, así lo refería el Profr. Arturo del Colectivo Dos:

Cuando llegué (a esta escuela) todavía se criticaba mucho el trabajo del maestro anterior, porque se decía: yo tengo así este grupo porque el anterior así me lo dejó. Y ahora ya nunca se ve eso, ahora los profesores dicen: oye este niño no sabe leer, aquí tengo problemas con matemáticas o historia ¿cómo me pueden apoyar?, ¿qué hago? – es lo que dicen (EC2MA/23-03-06).

La experiencia que los maestros describían con insistencia y que solían manifestarla en el espacio del colectivo, hacía también referencia a lo que podríamos llamar saberes docentes construidos (Mercado, 1991; Rockwell y Mercado, 1999), que les propiciaban, inclusive, en pensar en adecuaciones o transformaciones de las propuestas compartidas en el colectivo.

Otros maestros expresaron que en el colectivo encontraban “beneficios” personales, referidos estos a la satisfacción por el trabajo que desarrollaban, la cual era compartida con la comunidad en general, donde incluían a los niños y a los padres de familia:

Creo que donde sí obtenemos beneficios es en lo personal, sintiéndonos bien por nuestro trabajo y ver el entorno de la comunidad donde trabajamos, donde alumnos y padres de familia están a gusto con lo que trabajamos con ellos (EC2MA /4-05-05).

Algunos más, argumentaban estar inmersos en el trabajo de colectivo por el “gusto de ser maestros” o porque el ambiente era propicio para ello:

((Estamos en el colectivo)) Pues yo creo que por el gusto de ser maestros (EC2MN/ 4-05-05.)

Yo creo que son varias cosas: una el gusto; otra el ambiente que se ha creado; la cobertura de poder hacer muchas actividades y la gran

disposición que existe entre los compañeros y los padres de familia (EC2ML/4-05-05).

El Profr. Arturo, señalaba que el trabajo “colegiado” les permitía apoyarse pero además les daba la posibilidad de interactuar con los compañeros para “conocerse mejor, entenderse y llevarla bien”:

Nos apoyamos unos a otros, nos reunimos, proponemos, aceptamos, chambeamos y hasta en la cuestión como de interacción entre compañero. Yo siento que este trabajo colegiado nos está llevando hasta esto o sea, a no ser a lo mejor tan amigos, pero sí ya conocernos más, entendernos más como compañeros y a llevarla bien (EC2MA/23-03-06).

Pero además de identificar estos sentidos para trabajar en colectivo, había desde la apreciación de algunos profesores, evidencias de cambio en ellos como maestros, tanto en lo actitudinal, como en la tarea que realizaban en el salón de clases:

Yo misma he cambiado mi forma de trabajar. Antes trabajaba de una manera como más simple, yo lo sentía como más simple y ahora como que vamos trabajando de una manera más pensada. O sea, ya no trabajamos por trabajar, sino que al poner una actividad decimos, bueno, «qué conocimiento va adquirir el niño, qué habilidad». O sea, como que ya no nada más damos el conocimiento por darlo, sino que ya va encaminado a algo específico (EC1MR/3-05-05).

Los maestros aducían que el trabajo en colectivo les permitía “pensar” más sobre el sentido que debería tener su trabajo en el salón de clases, destacaban que en esta tarea sabían hacia donde encaminaban el conocimiento y qué tipo de habilidades buscaban promover en sus alumnos.

También las experiencias escolares retomadas de otros espacios, eran traídas a colación para buscar alternativas de solución a lo que se planteaba en el colectivo. Por ejemplo en una de las sesiones del colectivo, uno de los maestros describió una alternativa de solución al problema de la basura que se tenía en la escuela y que era motivo de preocupación del colectivo escolar; para ello recurrió a una estrategia que se puso en práctica en la escuela donde laboraba por la tarde, en otra zona escolar:

Mtra. Rita. Sí, la conciencia, a lo mejor no lo vamos a ver ahorita, pero con el paso del tiempo vamos a ver cómo los niños hacen conciencia para no tirar basura. Yo les comento sobre la experiencia en la otra escuela (el turno de la tarde, en una escuela multigrado) ahí cobramos una multa porque ellos quisieron (los niños). Al que tira basura se le pone la multa y dentro de la escuela no tiran basura; y nos ha costado mucho trabajo y lo vimos ahorita con la obra de teatro el Cucarachón (se refiere a una actividad que presentaron en la

escuela) y no, uno que otro decían sí, sí tirela, pero eran poquitos lo que decían que sí tirara basura (OC1/03-05-05).

Así los saberes docentes, que no sólo incluyen los conocimientos que los profesores han acumulado durante su trayectoria, se manifestaban en la generación de intercambios entre pares, donde se incluían otras prácticas traídas de otros contextos, otras voces sociales, en términos de Mercado (1994).

Los comentarios también versaban sobre adecuaciones que hacían sobre otras opciones que “descubrían” para trabajar los contenidos de lectura y escritura en el salón de clases¹⁰¹; también las experiencias en el aula, eran elementos de peso para la argumentación frente a los compañeros. Los maestros decían “yo me fijo”, “yo lo apliqué o lo hice”. Para ello, los maestros llevaban a la sesión del colectivo “evidencias” del trabajo en el aula como: productos pedagógicos elaborados por sus alumnos, notas que habían tomado de las actividades hechas, cuadernos de los niños o nuevos materiales que habían incorporado en la aplicación de la estrategia en el salón de clases. Inclusive algunos maestros invitaban a sus alumnos, algunas veces de manera improvisada y otras planeadas, como evidencia viva de los logros que habían alcanzado en el trabajo con las estrategias.

Los alumnos invitados por los maestros lo hacían a través de la lectura o mediante la presentación de un producto realizado, como se apreció en una de las sesiones, donde la maestra Enriqueta pidió a uno de sus alumnos, que se asomaba a ver la sesión, pasara a “leer” imágenes de un libro:

El niño entra tímidamente al salón saluda y la maestra le da un libro

Mtra. Enriqueta: A ver güero, léeles a las maestras *El viaje espacial* como lo leíste en el salón / llegan otros niños y una maestra sale a atenderlos/ pero te esperas a que venga la maestra (tono emotivo) / la maestra regresa y se sienta, algunos niños permanecen en la puerta/ A ver cuéntanos el cuento, léenos el cuento / el niño empieza la lectura de imágenes (se le percibe nervioso), las maestras escuchan atentas, la maestra Enriqueta está colocada atrás del niño observando las imágenes que lee. Al terminar todas las maestras dice ¡bravo! Al tiempo que aplauden, el niño se retira y la Maestra

¹⁰¹ También en Argentina, en 2000 y 2001, se dio inicio a una experiencia de escritura y relevamiento de experiencias educativas. Uno de los fundamentos de la iniciativa radica en la idea de que la escritura y narración de la propia experiencia es un vehículo de la reflexión. Permite el análisis y la comprensión de la experiencia vivida. Esta línea de trabajo se desarrolló sobre la base de una red de instituciones denominadas Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE), diseminados por todo el territorio (Finocchio, 2006)

Enriqueta le da las gracias por la lectura, las maestras comentan sobre lo que sucedió/ (OC1S2/20-05-05)

También la recuperación de experiencias en otro proyecto y que podían ser útiles para la propuesta que discutían eran traídas al colectivo para compartirlas.

En el caso de las coordinadoras del colectivo, regularmente iniciaban las actividades de la sesión con la recuperación de las reflexiones y los puntos de vista de los participantes. Los coordinadores con frecuencia llevaban al grupo sus experiencias en el salón de clases. Esta alternativa se observó en todas las sesiones como una forma de iniciar el trabajo en el colectivo, una especie de invitación a que los demás también lo hicieran.

Algunas veces esta estrategia parecía soportar la credibilidad de las palabras del coordinador. El hecho de decir “yo lo probé en el salón” podía otorgarle autoridad a quien dirigía la reunión. Algunas veces, mostraban evidencias de trabajos realizados con los niños, otras describían la experiencia de trabajo y algunas modificaciones que hubiesen hecho a la propuesta original, en función de las demandas surgidas en el salón de clases. Por ejemplo, una maestra describió que en lugar de cuentos usó leyendas porque eso, decía, era más atractivo para sus alumnos. Aquí, resulta adecuado un planteamiento de Elbaz (1980), quien destaca el conocimiento práctico que poseen los profesores. Elbaz señala, que cada situación particular con la que se topa el maestro puede provocar una nueva ordenación de sus conocimientos y un modo distinto de utilizarlos.

En algunos momentos el coordinador recuperaba las experiencias, elaboraba ciertas conclusiones y las comentaba al grupo. En otras sesiones también se observó este tipo de dinámica, en la que el coordinador del colectivo realizaba un resumen, una recuperación de las participaciones y las complementaba con sus propias experiencias, inclusive con apreciaciones personales.

Los maestros también describían las dificultades enfrentadas al momento de abordar las estrategias y proponían alternativas de solución, que fueron identificando al trabajar con sus alumnos. En lo que sigue la maestra Fernanda lo describe:

Mtra. Fernanda: Quiero comentarles que en mi experiencia les puse (la actividad) a los niños, así como quedamos la vez pasada / toma algunos libros y los muestra al grupo/ imágenes de los libros y que los niños construyeran su cuento; pero hasta a mí me costaba trabajo hilar las imágenes y hacer el cuento ¿no? Entonces yo pude observar que a los niños les costó trabajo, será porque había una dificultad en

mí, a lo mejor eso también influyó; pero después también hice otra, ésta precisamente / muestra el libro/ donde les pedí a los niños que dijeran qué observaban ¿no? en la primera portada / sigue hojeando el libro/ y entonces, después de que pasé tres hojas les dije: bueno, voy a contar la historia «ella es Laura y está sentada en un sillón, que haré estoy muy aburrida / hace los ademanes/ le hablaré a mi amiga, ¡ah! voy a ir a visitar a mi abuelo» / da la vuelta a la hoja / ¿qué pasaría después aquí?(le preguntó a los niños) y ya los niños dijeron «no, pues ya está tocando en la casa de su abuelo» y ¿qué pasó acá cuando llegó a la casa de su abuelo? / Todos los maestros escuchan atentos/ «no, pues están muy contentos, se dieron un abrazo». Y después ahora sí les dije «ahora ustedes, ahora ustedes» y al principio como la vez pasada, como dijo la maestra Enriqueta, hablan de una niña pero no le ponen nombre y yo les digo «y cómo le va a poner», y me dicen «es que no tiene en el libro», pues pónganle un nombre a la niña. Entonces ya empezamos otra vez diciendo; lo hicimos como tres veces y ya ahí fueron saliendo nuevas historias. Como que cada vez se despertaba mas el interés ahí, entre más te vas metiendo en la historia el niño se va interesando más. Como punto final les dije «bueno, vamos a escribir la historia entre todos, bueno no entre todos en forma individual, pero vamos a pasar nuevamente el libro para que lo vean y vamos a empezar la historia» y unos niños escribieron ¡casi una hoja de la libreta de español!, cuando les cuesta tanto trabajo que te hagan un cuento, porque después no saben y «ay qué le pongo, y qué sigue y cómo le hago» ¿no? Y así llenaron hojas y al que iba retrasado les decía « ¿en cuál vas, en esta verdad? /Muestra una página/ y después qué pasó cuando llegó a la casa Laura o como se llame», / alguien pregunta que pasó/ no, pues ahí cada quien escribía lo que imaginaba / rien/ (OC1/30-05-05).

La descripción de la experiencia pedagógica en voz de los profesores que lo socializaban en el colectivo, parecía otorgar a este espacio una posibilidad para reconocer los “errores” y las limitaciones de los propios maestros al momento del trabajo con sus alumnos, pero también la oportunidad para mostrar alternativas de solución que permitieron sacar avante la estrategia mediante la puesta en práctica de otras opciones que el propio material no contemplaba. En algunos casos, los profesores solían sorprenderse con los resultados obtenidos y reconocían que la puesta en práctica de las estrategias les permitía explorar otras opciones para motivar a los niños a escribir, lo que desde su experiencia no era fácil.

Los diversos sentidos para interactuar en el colectivo docente, se pusieron de manifiesto en las experiencias compartidas de los profesores involucrados. La mayoría argumentaba identificar en este espacio posibilidades para aprender, pero también para socializar experiencias concretas que vivían en su salón de clases. Los profesores reconocían que el trabajo entre pares les permitía identificar sus debilidades en las

prácticas cotidianas y valorar aquellas experiencias significativas que los compañeros les compartían.

2.1.2. El acercamiento de materiales didácticos y los proyectos en la comunidad de práctica

Algunos procesos que se vivían en los colectivos docentes estaban vinculados con negociaciones entre los sujetos que interactuaban en la red social a la que se ha hecho referencia durante estos dos últimos capítulos; estas negociaciones eran relativas a las prácticas pedagógicas de los colectivos docentes.

Los actores de los colectivos docentes realizaban gestiones para allegar materiales didácticos a las escuelas, mismos que eran utilizados en los salones de clases o, en los espacios de las reuniones colegiadas. En las negociaciones participaban los colectivos docentes y los directores de escuelas con algunos organismos civiles y privados.

Con respecto a las relaciones que las escuelas del estudio establecieron con las instituciones privadas, mediadas por la Asociación Civil se ligaban con los intereses que manifestaban tanto los sujetos que representaban a las instancias privadas, como aquellos sujetos que formaban parte de las escuelas del estudio, concretamente, los profesores, los padres de familia y los directores.

Entre las instituciones privadas que se relacionaron con las escuelas, destacaba la Fundación Ford y la Asociación Mexicana de fomento a la literatura infantil (Ibby México), quienes a través de la Asociación Civil tuvieron acceso a las instituciones escolares.

En el caso de la Fundación Ford, la A.C. realizó las gestiones para conseguir recursos económicos, los cuales se tradujeron en apoyos para cuatro escuelas, entre las que se encontraban dos de las escuelas de este estudio. El apoyo consistió en distribuir en cada uno de los centros escolares un material para cada alumno sobre el Proyecto de Activación de la Inteligencia (PAI). Este material didáctico distribuido en las escuelas del estudio durante varios ciclos lectivos, contenía una serie de ejercicios, a manera de fichas de actividades que los profesores trabajaban en el salón de clases (OCD-2005-2006).

Para las organizaciones privadas, como la Fundación Ford y otras que aparecieron en la investigación, el apoyo material a las escuelas podía estar

relacionado con sus objetivos como institución, pero también con las posibilidades que las leyes del servicio tributario les otorgaban, al deducir impuestos a través de donaciones para financiar proyectos educativos. En el balance de la década de los noventa, realizado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), “se recomienda continuar fortaleciendo esta participación sin reducirla simplemente al aporte financiero, sino que también pueda incidir en la definición de estrategias y políticas” Krawczyk (2002: 631). Esto indica que más allá del apoyo financiero a las escuelas, algunas iniciativas impulsadas por los organismos privados sugieren políticas y estrategias educativas a los centros que apoyan.

En lo que concierne a las escuelas del estudio, la presencia de otros recursos educativos, implicaba atenuar algunas carencias materiales de la institución. Ello suponía no tener que solicitar a los padres de familia el apoyo económico para financiar la adquisición de materiales complementarios a los libros de texto.

Durante el tiempo que se realizó esta investigación en las escuelas, los colectivos de profesores utilizaron el material del PAI para trabajar con los alumnos. A la vez, la Asociación Civil, como parte de los convenios hechos con las escuelas participantes y con la fundación Ford, efectuaba un seguimiento de las actividades que en cada aula se hacían relacionadas con el uso de este material. Este seguimiento, según observé, consistía en la entrega puntual por parte de los profesores, del formato requisitado de seguimiento, video grabación de sus clases y la revisión de los videos entre los profesores y los asesores de la A.C., para evaluar y retroalimentar las estrategias y el uso del material en los salones de clases.

Con respecto al uso de estos materiales educativos en los colectivos, los profesores argumentaron que eran un apoyo de gran valía, que difícilmente los padres de familia podían adquirir por el alto costo que tenían este tipo de recursos, como lo comentó la profesora Hortensia del colectivo Uno:

Estamos trabajando ahorita lo de la activación de la inteligencia. Tenemos unos libros que la A.C. nos proporcionó a toda la escuela. O sea el día que me dijo a mí Carmen: «vamos a llevar libros para todos los niños» a mí me pareció algo muy bonito, porque siempre han venido las personas que venden libros y son libros que los padres de familia no los pueden comprar porque son muy caros. Entonces yo dije: ¡pues es algo emocionante! (EC1MH/3-05-05).

Para la profesora Hortensia la importancia de poder acercar a todos los alumnos materiales “gratuitos”, complementarios a los que ya tenían, tenía una importante

implicación asociada con sus preocupaciones docentes. Concibo las preocupaciones en términos de lo que señala Mercado (2002), las preocupaciones dice la autora, están presentes en cada maestro y se traducen en reflexiones pedagógicas permanentes con relación a los niños y la profesionalización para cumplir con la tarea de enseñar. También se hacen evidentes cuando los profesores se refieren a “sus inquietudes por lo que sucede en el aula, pero además por el tono con el que lo expresan (pensar en voz alta)” Mercado (2002:106).

Por otro lado, la maestra enfatizaba la mediación de la A.C. como la instancia que proporcionaba recursos a toda la escuela, aunque en realidad fue la Fundación Ford quien facilitó los aportes económicos para la adquisición de estos materiales, sin embargo parecía haber un reconocimiento hacia la A.C. por el papel que tenía como mediadora en estas acciones de apoyo a las escuelas.

Otra institución privada vinculada con el trabajo de los colectivos, con mayor énfasis con el colectivo Dos, era la Asociación Mexicana de fomento a la literatura infantil (Ibby México). El grupo de profesores del colectivo Dos estableció nexos con esta institución a través de la AC. Mediante este enlace se invitó al profesor Luis a recibir capacitaciones para trabajar posteriormente en el colectivo. La propuesta para que el profesor acudiera a los cursos a la Ciudad de México fue, según comentó el profesor Luis, producto del consenso en el colectivo y respaldado por el director de la escuela.

A través de estos lazos con la asociación Ibby, la escuela del colectivo Dos instaló una biblioteca escolar con una variedad de textos como: literatura para niños, audios, videos, cuentos, entre otros, que fueron donados por dicha instancia. A este proyecto se le denominaba Bunko¹⁰² y en él participaban todos los niños de la escuela con el apoyo de un promotor de lectura externo que solía acudir a realizar sesiones con los alumnos, en un espacio creado ex profeso. Para la instalación de la biblioteca, los profesores crearon acuerdos con los padres de familia, ya que se requería un espacio dentro de la escuela y ello implicaba un costo económico. Con el apoyo de los recursos del Programa de Escuelas de Calidad (PEC), se construyó un pequeño cuarto contiguo a la bodega y ahí se instaló el Bunko. Se compraron libreros, algunas mesas y sillas.

¹⁰² Bunko, como ya lo comentamos anteriormente, es una biblioteca comunitaria especializada en literatura recreativa, dirigida al público infantil y juvenil.

También la presencia de apoyos de instituciones privadas en esta escuela, se extendían hacia el contexto del trabajo de actualización de los profesores en el colectivo escolar. Algunas de las actividades que se realizaban en el Bunko eran motivo de análisis y comentarios en las reuniones de los profesores. En otros momentos los materiales de esta biblioteca eran utilizados para trabajar en las sesiones del colectivo.

En alguna de las reuniones, los profesores se auxiliaron con un texto del Bunko para trabajarlo colectivamente en el Proyecto de lectura que se trabajaba en la escuela. En otras ocasiones, la experiencia de acudir a capacitaciones promovidas por la institución Ibbey México era compartida por el profesor Luis del colectivo Dos, cuando trabajaba como coordinador en las sesiones colegiadas.

El espacio del colectivo también era visto como un lugar para tratar otro tipo de asuntos, no necesariamente escolares; ello nos indicaba que los maestros podían apropiarse de estos espacios para abrirlos más allá de lo pedagógico, donde también podían incluirse aspectos sociales. Así podían surgir proyectos que involucraran a toda la planta de docentes y atender una función más de la escuela, por ejemplo, en unos de los colectivos se discutió el asunto de la contaminación de la presa cercana a la escuela y se acordó coordinarse con las autoridades de la localidad para que se fumigara la escuela y los alrededores, e iniciar una campaña de concientización sobre el problema en la comunidad escolar.

A continuación un fragmento de lo que en el colectivo Uno se discutía y promovía entre los profesores en una de sus sesiones:

Mtra. Rita. Todos vieron el reportaje de la televisión que pasaron lo de aquí, lo de la presa, /alguien pregunta – ¿a poco?- / que pasaron de la muerte de los peces y todo esto y, los niños pues sí llegaron preguntando: ¿por qué permitieron que se murieran todos los peces? ¿Por qué no traen un doctor que los cure para que no se mueran? Pues les dije que se acabaron por la contaminación, lo peor, y es por eso que hay necesidad de investigar, para saber el motivo. Hace falta hacer investigaciones al respecto, para saber qué hacer.

Mtra. Hortensia. Por ejemplo, ahorita se me vino a la idea del proyecto sobre la presa; en colectivo podemos hacer algo, a lo mejor no nos hacen caso ahorita pero...

Mtra. Enriqueta. Se hace el intento ¿no? Se despierta el interés, ya hay un motivo.

Mtra. Hortensia. A lo mejor las comisiones en el siguiente ciclo escolar, podemos poner una comisión del medio ambiente y esta va hacer actividades.

Mtra. Enriqueta. Pero hacer un proyecto, hacer un proyecto (enfatisa)

Mtra. Rita. Es que ni salimos ni alrededor de la escuela, no sabemos nada de lo que ocurre. Lo que pasa es que se vino una epidemia de hepatitis B. Todos los que estuvieron ahí en la presa limpiando se enfermaron (habla de una experiencia de estudiantes que estuvieron participando en una brigada de limpieza de la presa)

Mtra. Hortensia. Podemos a lo mejor solicitar que se vacunen a los niños

Mtra. Enriqueta. Y no estamos muy lejos de la contaminación

Mtra. Vicky. No, no, un mosquito podría contagiarnos

Mtra. Enriqueta. Y estamos dentro

Mtra. Hortensia. Pero estamos dentro, pero no hemos hecho nada

Mtra. Rita. No hemos tenido tiempo

Mtra. Enriqueta. Es lo que yo les digo, hablamos y hablamos y no hacemos nada.

Mtra. Hortensia. Espero que ahora sí (OC1/03-05-05).

Para atender esta situación evidenciada en el colectivo, se acordó vincularse con las autoridades municipales y realizar acciones preventivas en el centro educativo, en este caso fueron dos maestras las que tuvieron la comisión de acudir al ayuntamiento en coordinación con la dirección de la escuela.

Con respecto a los proyectos del colectivo que se vinculaban con acciones de la comunidad en las que colaboraba la escuela, el Colectivo Dos acordó apoyar mediante el *Proyecto* que estaban trabajando sobre la lectura, la festividad del pueblo, en virtud de que se había solicitado su apoyo para participar del programa cívico cultural que se realizaría en las instalaciones del auditorio de la comunidad. Así las tareas académicas que eran motivo de trabajo en el colectivo junto con los niños, trascendían hacía la comunidad en general.

En el colectivo también surgían propuestas adicionales a las que se proponían en los materiales de la SEP. Estas propuestas según los profesores, tenían la intención de aportar soluciones a las carencias detectadas por ellos en los materiales que tenían en el salón de clases, por ejemplo: la falta de libros de imágenes para leer, o bien la insuficiencia de libros gratuitos para todos los alumnos.

Algunos maestros identificaban en las sesiones de trabajo del colectivo, necesidades y preocupaciones que decían estar vigentes en la escuela y las compartían en este espacio. En algunos casos, por ejemplo, se hablaba de correlacionar los contenidos, pero también de la necesidad de conocer los materiales de otros grados escolares. Esta propuesta parecía cobrar importancia porque se motivaban comentarios y propuestas de alternativas por los demás maestros.

Mtra. Daniela. Ahora, es importante reconocer la necesidad de conocer todo el material que tenemos, si alguien quiere comentar sobre esto de reconocer todo lo que tenemos. Hacer intercambio ¿verdad?, a lo mejor ahorita no, porque ya se termina el año escolar, pero si al principio del año, hacer como préstamos de libros.

Mtra. Sara. Pues mas bien conocer cuáles son los de sexto, cuáles los de quinto e intercambiarnos para saber qué libros tienes tú, qué libros tengo yo y así a la hora que lo necesitemos, ya sabemos con quién ir ¿no?

Mtra. Fernanda. Y hacer intercambio de un tiempo, por ejemplo a la mitad del ciclo. Por ejemplo, ahorita los niños ya, ya vieron todos, ya no quieren los libros «es que ya me aburrí», es que ya los vieron o ya los conocen, (dicen) «ay ya no quiero, ya me aburrí». Por eso hay que cambiarlos. Una alternativa sería, nada mas para variarle, cambio por otro grupo, nos hacemos préstamos ¿no? (OC1/30-05-05).

2.1.3. Los niños como referente central en la comunidad de práctica

Estudios realizados en otros contextos educativos Luna (1994); Mercado (1999, 2002); Encinas (2005), destacan que los profesores tienen dentro de sus preocupaciones docentes un referente central: los niños. En el caso de este estudio, pudimos identificar en voz de los profesores que el sentido que cobraba el constituirse como colectivo, estaba ligado con el aspecto pedagógico y destacaban como una preocupación central a sus alumnos.

En la siguiente entrevista, se puede apreciar en palabras del Profr. Luis del Colectivo Dos, esta preocupación docente:

Siento que estamos en el mismo tono (los profesores), un sólo fin, ofrecerles algo más agradable a los niños. Que ellos sientan, que ellos discutan, a través de nuestro trabajo. Entonces para nosotros es muy satisfactorio. Yo ahorita tengo el grupo de quinto grado y pues se siente, se palpa que al niño le agradan las actividades que hemos llevado de aquí del colectivo hacia allá. Yo tengo la seguridad de que cada quien presenta en su grupo las actividades en el mismo tono, que estamos preparándolo para los niños y sucede que comentan lo

que aprenden con los niños de cuarto, con los niños de sexto y los de segundo con los de quinto. Eso nos motiva (EC2ML /20-04-05).

Trascender del espacio del colectivo docente al salón de clases, se convertía en interés de los profesores. Los maestros identificaban en los niños su “agrado” hacia aquellas estrategias que se promovían en los espacios de trabajo de los docentes y planteaban cómo ello se convertía en motivación para continuar en este tipo de actividades. Inclusive algunos señalaban que el logro de “aprendizajes autónomos” en los niños podía ser motivo de orgullo para algunos maestros, como lo refirió la maestra Hortensia en entrevista:

Yo creo que nos sentiríamos muy orgullosos de que un niño tenga un aprendizaje autónomo, a consecuencia de lo que nosotros hemos promovido en el colectivo y llevado al salón de clases. Que ellos lean y lo tengan para eso y que adquieran confianza y seguridad para expresar lo que saben (OC1MH/3-05-05).

La motivación que destacaba el maestro Luis de “ofrecer algo más agradable a los niños”, no sólo versaba sobre la posibilidad hacer más atractivo el trabajo pedagógico en el aula, sino que había en esta afirmación un sentido profesional y una satisfacción personal por las expresiones de sus alumnos cuando afirmaba que se “palpaba en los niño que les agradaban” las actividades que llevaban del colectivo al salón, además de que la actividades parecían trascender del salón hacia la escuelas porque se comentaban entre los diferentes grados lo que hacían y lo que aprendían. De igual manera la profesora Hortensia manifestaba lo “orgullosos” que se sentirían los maestros de que los alumnos aprendieran de manera “autónoma”, leyeran y expresaran “lo que saben”.

Sobre este tópico, con frecuencia los profesores describían la satisfacción personal como un impulso a tratar de mejorar su trabajo y por ello decían asistir a las reuniones del Colectivo. Esta satisfacción solía asociarse con los logros obtenidos en el grupo:

Se pone uno a trabajar y la satisfacción es muy grande, porque los niños cuando uno ve que el niño cambió su manera de ser, es una satisfacción muy bonita. Yo creo que el maestro va teniendo esas satisfacciones y se va sintiendo bien y está bien, es eso importante (EMH/3-05-05).

También hacían referencia a la concepción que tenían sobre la enseñanza que motivara a los niños, que no fuera “aburrida”, decían:

Yo creo que la educación tiene que ser una especie de motivación y de cosas diferentes, para no estancarnos y no llegar a un momento

en que la educación sea aburrida, tanto para los niños, como para los maestros (EC1MH/3- 05 -05).

Estas descripciones de los maestros las he identificado en voces de otros docentes, quienes destacan que la motivación para acudir a las opciones formativas, se asocia con la necesidad de hacer variado el trabajo de los niños en la escuela y buscar que en este espacio también sean felices.

Por otro lado, igualmente encontraban como motivación para trabajar en el colectivo, los logros que apreciaban en su salón de clases, con sus alumnos. Así, destacaron en su discurso evidencias de “cambio” y “avances” en los niños, como lo refirieron la maestra Gabriela del Colectivo Uno y el maestro Arturo del Colectivo Dos:

Sí nos ha servido, porque se ha visto el avance con los niños. Hay unos niños que no participaban y ahora ya con los trabajos que llevamos en colectivo, ahí vemos las experiencias y todo eso y, comentamos algún problema que hay; ya lo resolvemos y lo llevamos frente al grupo (EC1MG/14 -06-06).

Yo creo que los niños, a mí me dan la impresión de que desde hace más o menos dos años los empecé a ver muy despiertos. (Ahora) los ponemos a dirigir los honores (a la bandera) o un programa cívico y ellos lo hacen, ya no le tienen miedo a eso y, a lo mejor fue todo eso lo que me alentó (EC2MA/23-03-05).

La profesora Victoria, maestra de cuarto grado, del Colectivo Uno, también comentó los “resultados” que identificó en sus alumnos, algunos de éstos relacionados con mejoras en la redacción y la expresión oral:

Vi muy buenos resultados en el grupo. Incluso ahorita hicimos una actividad que trabajamos en el colectivo que fue la reseña y la apliqué la semana pasada y le comentaba a la maestra Hortensia que vi en los niños muy buena participación, incluso, en algunos mejoró su redacción; les cuesta mucho en la expresión (EC1MV/23-03-06).

También la ATPE del Colectivo Uno, destacaba la percepción de un cambio de actitud tanto en los niños como en los maestros y que ella asociaba con el trabajo en los colectivos. Refirió la identificación de más interés en los docentes por actualizarse, por estar al día. Señalaba que el proceso de actualización que ahora tenían era distinto del que habían tenido en otros momentos, donde “hacían lo mismo que habían hecho en otros años” y ahora, la diferencia se identificaba en que los maestros querían saber más sobre los temas, leían y podían conversar sobre temas de actualización, “estar en el mismo tono”, afirmaba la Profra. Hortensia:

Al menos los maestros se están interesando un poquito más en la actualización. Porque antes, nos decían -es que ya nos fuimos a

actualizar en agosto- y regresábamos y hacíamos exactamente lo mismo que habíamos hecho años anteriores; pero ahorita yo veo que hay gente que ya se interesó y ya quiere saber más sobre distintos temas [...] Ahorita yo veo que hay maestras que sí toman sus libros y ya pueden platicar de temas de actualización. Ya se interesan, ya leen, ya, porque como todos queremos estar en el mismo (tono), platicar de lo mismo (EC1MH/3-05-05).

Pero también la centralidad de los niños se identificaba en las preocupaciones docentes vinculadas con la necesidad de acercar materiales nuevos para todos los niños, como lo denota la expresión de la maestra Hortensia del Colectivo Uno, al hablar de los materiales que se consiguieron para los niños de su escuela:

O sea el día que me dijo Carmen: «vamos a llevar libros para todos los niños» a mí me pareció algo muy bonito, porque siempre han venido las personas que venden libros y son libros que los padres de familia no los pueden comprar porque son muy caros, entonces yo dije: ¡pues es algo emocionante! (EC1MH/3-05-05).

En estas preocupaciones docentes identificadas en voz de la maestra Hortensia, los alumnos tenían un papel significativo, por ello sus expresiones emotivas eran signos de complacencia al encontrar nuevos recursos para todos los niños. De esta manera, los alumnos aparecían en estas expresiones como referente central de las acciones y motivaciones, para participar en el proyecto de actualización que los colectivos docentes impulsaban en las escuelas.

Los maestros encontraban en el espacio del colectivo, la posibilidad de diálogo sobre aquellas preocupaciones docentes que les aquejaban. Señalaban que a través de las experiencias que ahí se socializaban podían juntos encontrar soluciones y llevarlas al salón de clases. Esta referencia también se ha identificado en otros estudios (García, 2003; Encinas, 2005) realizados sobre la actualización docente, donde los maestros describen que una bondad del trabajo entre pares, está vinculada con la posibilidad de colectivizar los problemas de la enseñanza, reconocer las especificidades de las prácticas y encontrar soluciones para aquellos problemas que parecen ser comunes.

2.1.4. Carrera Magisterial en la frontera de los intereses de la comunidad de práctica

Los maestros de educación básica como sujetos profesionales vinculados e incluidos en procesos que evalúan y promueven estímulos mediante esquemas de movilidad vertical y horizontal, hicieron también referencia a la Carrera Magisterial como un

proyecto que estaba dentro de sus intereses, aunque este interés no necesariamente estaba asociado con las motivaciones para incluirse dentro de los Colectivos Docentes.

Los maestros que formaban parte de los colectivos estudiados, referían que la actualización en estos espacios académicos estaba muy distante de las que se promovían por Carrera Magisterial y las instancias de actualización oficiales. Algunos maestros señalaban que el proceso formativo en el colectivo era más abarcativo y que si bien existían las ofertas de cursos nacionales o estatales, el proyecto de la escuela cobraba mayor importancia, desde su perspectiva e interés. El siguiente fragmento de entrevista con la Profra. Hortensia y el Profr. Arturo, Asesores Técnicos Pedagógicos de los colectivos dan cuenta de esta afirmación:

Nosotros nos estábamos actualizando con los Cuadernillos (Del Colectivo Docente al Salón de Clases), o sea, a lo mejor algunas habían ido a los Cursos nacionales o estatales, pero nosotros dentro de nuestra misma escuela todos llevamos la actualización en conjunto y bueno, yo creo que eso lo más importante ¿no? (EC1MH/14-06-06).

Nos actualizamos donde deveras necesitamos, que es en la escuela (en el Colectivo docente), porque hay otras ofertas de Carrera Magisterial, pero no son iguales (EC2MA/ 4-05-05).

Los maestros diferenciaban la actualización que se impulsaba en el Colectivo de su escuela, de las otras opciones oficiales de carácter nacional o estatal y la colocaba en un primer plano por el distintivo de ser un proyecto que involucraba al “conjunto” del personal docente.

No obstante, los maestros del colectivo Uno participaban en Carrera Magisterial y acudían a las actividades que el Proyecto escalafonario horizontal exigía. Nueve de los trece maestros que conformaban la planta docente y directiva estaban incluidos en algún nivel de Carrera Magisterial.

En el caso del Colectivo del Dos, los profesores que lo conformaban también participaban en el Programa de Carrera Magisterial. Tres de los seis profesores estaban incorporados en algún nivel del Programa, todos ellos varones. Las mujeres aunque estaban inscritas en Carrera Magisterial no habían logrado incorporarse a alguna de las categorías de este esquema de promoción, aunque planteaban que les gustaría estar dentro una de éstas. La maestra Nadia comentó al respecto:

He logrado otras cosas mejores, aunque yo quisiera lograr un lugar en Carrera Magisterial, también puedo seguir siendo una maestra que le echa ganas para trabajar con ahínco, con amor, con humildad

en mi trabajo, como el profesor que tiene mayor conocimiento [y que está en Carrera magisterial] (EC2MN/4-05-05).

La maestra Nadia se distinguía en el colectivo por ser una de las más entusiastas para el trabajo que ahí se emprendía. Tenía el reconocimiento de los maestros y los padres de familia. El director se refería a ella como una maestra que siempre compartía lo que aprendía en otros contextos:

La maestra Nadia, todo lo que ha aprendido en otras partes como PACAEP, además de ponerlo en práctica en su salón, nos los ha compartido. Así para los demás maestros que no han tenido la oportunidad de actualizarse en esos programas, y no han ido a una conferencia o pláticas entre maestros, ella lo trae acá (EC1MA/20-04-05).

La maestra Trinidad, del Colectivo Dos, señalaba también, que aunque no estaba en algún nivel de Carrera Magisterial, su desempeño en el aula no se veía afectado:

Yo no estoy en un nivel de Carrera Magisterial, pero siento que estoy dando mi mejor esfuerzo en el aula y los niños reflejan el resultado de nuestro trabajo, por mi interés de cumplir (EC2MT/4-05-05).

Es decir, para estas maestras aunque no estuvieran en algún nivel del Programa de Carrera Magisterial (CM) identificaban otros logros que consideraban “mejores” que los beneficios que el Programa de CM pudiera redituales en el salón de clases, pues los niños “reflejan el resultado de nuestro trabajo”, decían. Señalaban también que aun cuando no eran remuneradas económicamente mediante esta alternativa de promoción horizontal, ellas solían poner el mejor esfuerzo con sus alumnos por el interés de cumplir con su función docente.

Los maestros también hacían referencia a los beneficios personales asociados con su desempeño profesional que percibían en su formación en la escuela, aspecto que no identificaban en Carrera Magisterial. Este beneficio personal – profesional que señalaban, también lo relacionaban con el bienestar que les generaba el que los alumnos y padres de familia estuvieran “a gusto” con su desempeño, como lo reiteró el Mtro. Manuel del Colectivo Dos, en el siguiente fragmento:

Pues sí, sí estamos inscritos en Carrera Magisterial (CM). Nos inscribimos a los cursos estatales, a los nacionales, a veces nos va bien, a veces nos va mal. No logramos promociones en Carrera Magisterial pero, creo que donde sí obtenemos beneficios es en lo personal, sintiéndonos bien por nuestro trabajo. Ver el entorno de la comunidad donde trabajamos, donde alumnos y padres de familia están a gusto con lo que trabajamos con ellos (EC2MA/ 4-05-05).

Abordaban también, lo que reiteradamente describe el discurso común, acerca de los maestros que logran escalar altos niveles en el esquema de promoción de Carrera Magisterial y que no necesariamente guarda correspondencia con su desempeño en el salón de clases. En ese sentido, los maestros destacaban la importancia del compromiso con la profesión docente, no sólo mediante la “preparación” como sinónimo de puntuaciones o credenciales, sino a través del cumplimiento de una tarea que consideraban como sustantiva: otorgar a los alumnos las “herramientas” que los prepararan para cuando crecieran, así lo refirió el Mtro. Beto:

Conocemos maestros muy preparados, muy actualizados que van en niveles de Carrera Magisterial muy altos, pero su rendimiento escolar es pobre, [...] Se ha demostrado que los maestros “preparados” no son los que enseñan mejor, sino realmente los comprometidos son los que enseñan mejor, realmente mostrarles herramientas a sus alumnos que los puedan preparar para cuando crezcan (EC2MB/ 4-05-05).

La Carrera Magisterial a casi 20 años de su impulso en México, ha evidenciado, como lo advierten los profesores del estudio, poca relación entre los niveles obtenidos en la escala de promoción del Programa y los logros académicos que pueden alcanzarse en el salón de clases. Estudios efectuados en 2007 sobre el impacto de Carrera Magisterial revelan que no hay una vinculación entre los estímulos económicos a maestros y el aprovechamiento escolar. El informe resultado de la revisión y fiscalización superior de la cuenta pública 2007, realizado por la Auditoría Superior de la Federación (ASF), concluye que la SEP cumplió parcialmente el objetivo para el cual fue creado este sistema de estímulos para docentes de educación básica. Argumenta la ASF que “si bien la diferencia en el aprovechamiento escolar medido en la prueba Enlace entre los alumnos de los docentes con y sin carrera magisterial fue en promedio mayor en 3.1 por ciento en español y 3.7 por ciento en matemáticas, en ambos casos los resultados de aprovechamiento escolar se ubicaron en el rango «elemental» de conocimientos” en <http://www.asf.gob.mx> (consulta 10 de junio de 2010).

De manera paralela el informe emitido por la corporación estadounidense *Rand Education* a petición de la Secretaría de Educación Pública, concluyó que los incentivos ofrecidos o estímulos salariales a docentes demuestran (desde un punto de vista estadístico) nulo o poco impacto en el aprovechamiento escolar de los alumnos (Santibáñez, Martínez, et al, 2009:116). También señala que “al estar los estímulos

salariales garantizados a lo largo de toda la carrera, los docentes podrían tener menos incentivos para realizar un esfuerzo adicional. Ya promovidos, los maestros regresan a su nivel normal de esfuerzo el siguiente año o quizá hasta reducen su esfuerzo ya que su promoción está garantizada” (idem: 113)

No obstante, la Carrera Magisterial parece empezar a desdibujarse en el discurso como motivación única para la formación de los maestros. Los profesores parecen refrendar con mayor énfasis en el presente estudio, que sus intereses están más cercanos a sus motivaciones profesionales o intereses intrínsecos a las demandas de su quehacer docente y las de sus alumnos.

Bajo esta afirmación sostengo, en oposición al discurso oficial de las autoridades educativas, que los docentes otorgan un valor propio a la actualización con énfasis en la escuela, más allá del beneficio económico que representa la Carrera Magisterial, sin desdeñar las alternativas que se les ofrecen en otros contextos como los Centros de Maestros o por instancias públicas o privadas.

2.2. Mediación social y autonomía pedagógica en la comunidad de práctica

La escuela, como ya lo comentábamos, es sin duda un espacio de socialización del conocimiento que plantea posibilidades para la generación de acciones de asesoría académica, concebida ésta como “un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas de la organización” (Nieto y Portela 1999: 105 en Nieto 2001). En este sentido, la labor asesora parece cobrar un papel importante para ayudar a promover entre los docentes propuestas de mejora, a partir de diversas opciones de apoyo para el colectivo. Las formas de colaboración del asesor dependerán mucho de la concepción que éste tenga de su función.

La función asesora en educación es descrita es “un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente, de los padres y madres del alumnado” (Antúnez, 2007:58).

El Asesor Técnico Pedagógico de Escuela (ATPE) en este estudio, era concebido como un apoyo pedagógico con una función de mediador social, retomando la noción que señala Espinosa, inspirado en Lave y Wenger, como el conjunto de ayudas y apoyos de otras personas que posibilitan el acceso a la competencia en el empleo de nuevas herramientas en el desarrollo de la práctica. La mediación social,

señala el autor, constituye un apoyo cuando tiene lugar la participación conjunta de los maestros en el desarrollo de tareas implicadas en la enseñanza. En este marco la mediación social posibilita tanto la construcción de sentidos sobre los aportes de las nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje, como la construcción y circulación de saberes prácticos relativos a su utilización en situaciones concretas y específicas de la enseñanza (Espinosa, 2005:55).

Nieto (2001) describe tres modelos de asesoramiento, entendido el término modelo en el sentido de marco de referencia interpretativo que sirve para comprender la interacción de asesoramiento. Entre otras tendencias señala Nieto, existe la que se realiza por: a) intervención: el asesor diagnostica e interviene señalando el tratamiento adecuado; b) por facilitación: el asesor escucha y ayuda al colectivo a establecer estrategias para superar sus problemas; y c) por colaboración: el asesor y el asesorado intercambian experiencias y aprendizajes y desarrollan propuestas adecuadas a cada problema, en este caso importa el aprendizaje del asesorado, pero también del asesor. Para efectos del presente estudio me interesa situar la mirada en el modelo de colaboración como aquel permite una acción asesora más allá de la intervención y que propende al trabajo colaborativo, una propuesta académica que comparto.

En el caso de los colectivos docentes del estudio, el papel del Asesor Técnico Pedagógico de Escuela (ATPE), una figura novedosa que recuperaba una función que “de manera tradicional se da en los planteles escolares cuando el director se apoya en uno de los maestros, para desarrollar las acciones técnico pedagógicas, que se desean impulsar” (SEP, 2007:268), parecía adscribirse a una función de asesoría por colaboración, aunque en algunos momentos podía llegar a tener funciones de facilitador.

No obstante, en los colectivos docentes se propiciaban negociaciones vinculadas con los procesos de mediación social, asociados con las formas en que los colectivos se encaminaban hacia lo que algunos de ellos llamaban “autonomía” pedagógica. En estos procesos los profesores tenían decisiones colegiadas que los llevaban a “tener vuelo propio” como lo refería Carmen la coordinadora de la

Asociación Civil. También podían incluirse otras voces¹⁰³, en términos de Mercado (1994), provenientes de contextos diferentes de las instituciones oficiales, o de aquellas con las que regularmente tenían vínculos como la A.C. y el CdeM.

De esta manera, los profesores de los colectivos, argumentaban que priorizaban acciones pedagógicas cercanas a sus intereses y a las demandas de su práctica docente, dejando de lado en algunas ocasiones los esquemas de asesoría y temáticas pedagógicas que se impulsaban desde las instancias y los sujetos que mediaban las acciones en el Colectivo Docente. Sin embargo, reconocían que los proyectos liderados por la A.C. y el CdeM, habían contribuido a mejorar sus prácticas y los habían conminado, de cierta manera, hacia la búsqueda de apoyos según sus propios criterios.

Otros profesores, en contraparte, decían tener una dependencia vigente en términos académicos hacia las instituciones externas y resolvían el asunto pedagógico mediante el apoyo que estas instancias les ofrecían. Empero, destacaban también que existía en el colectivo una necesidad por la búsqueda de la “autonomía” del grupo, mediante la identificación de necesidades pedagógicas, aunque no siempre lograban resolverlo.

A continuación se describen estos procesos, a propósito del trabajo pedagógico y la búsqueda de la “autonomía” referida, también se explican las funciones y las tareas que les correspondía promover a los asesores de los colectivos docentes como mediadores sociales.

2.2.1. El Asesor Técnico Pedagógico como mediador en la comunidad de Práctica

Los Asesores Técnicos Pedagógicos de Escuela (ATPE) que se desempeñaban en los colectivos docentes del estudio, tenían una función polivalente con relación a las tareas que les correspondían. Sin tener estímulo de ningún tipo (monetario o escalafonario) estos profesores realizaban actividades operativas que favorecían que los colectivos se organizaran y llegaran a concretar un espacio en la agenda escolar

¹⁰³ Mercado retoma de Bakhtin la noción de diálogo entre voces sociales que propone y plantea que “en la docencia se expresan fragmentos de voces sociales heterogéneas, que los maestros hacen suyas en un proceso dialógico”. Este diálogo entre voces señala, implica “un diálogo entre aquellas ideas, nociones y propuestas presentes en la enseñanza, que provienen de distintas épocas, contextos y discursos sociales. Los fragmentos de esa voces se articulan de diferente manera en las acciones docentes, según su engarce con la historia personal del maestro y con el contexto cultural e institucional en el que trabaja” (Mercado, 1994: 372 -373).

para reunirse. Pero también se hacían responsables de “acercar” materiales para el desarrollo de las sesiones. Su tarea en este caso, no era la de apoyo a la dirección de la escuela, era más bien de apoyo al grupo, a los pares. Es importante precisar que los maestros que coordinaban las acciones de los colectivos docentes en las escuelas, no se asumían explícitamente como Asesores Técnicos Pedagógicos de Escuelas (ATPE), como lo definió en algún momento la Coordinadora de la AC y el CdeM. Los maestros solían denominarse titulares del grupo de profesores, motivadores, coordinadores o bien asesores de escuela.

En este sentido, el asesor era un coordinador operativo de las actividades del colectivo, pero también era un apoyo pedagógico, tarea que asumía antes, durante y después de las sesiones del colectivo. Algunas formas de apoyo a los compañeros que solía dar el ATPE, operativa y pedagógicamente eran: a) Organizaba las sesiones del trabajo a través de una agenda que proponen en grupo; b) En algunos casos, establecía acuerdos con el director de la escuela proponía fechas tentativas de reunión del colectivo; c) Promovía la búsqueda de materiales adicionales para las sesiones en grupo; d) algunas veces daba asesoría a quien le correspondía coordinar la sesión en el colectivo; e) informaba a la A.C. sobre los resultados de las sesión en colectivo; e) Alentaba el proyecto del colectivo en cada sesión.

Otras acciones que correspondían a los ATPE, según lo planteó Carmen, era dar seguimiento a las acciones pedagógicas que se suscitaban en el Colectivo:

A los ATPE, les pedimos que apoyen al director, den seguimiento, se encarguen del taller en la escuela, motiven (EC/14-04-05).

La experiencia de los profesores que se incorporaron por voluntad propia y con el apoyo de sus compañeros, la describían así:

Entonces las compañeras eligieron que fuera yo, pero yo no quiero, bueno, no quiero ser yo la titular del grupo; si no que nada más yo quiero ser como motivadora nada más, porque en realidad estamos trabajando todos [...]En realidad, a lo mejor nada mas soy motivación, pero no más, no más (reafirmando) (EC1MH/3-05-05).

En el caso de este ATPE, la profesora Hortensia decía asumirse como “motivadora” del colectivo y enfatizaba la corresponsabilidad porque consideraba que era un valor que debería promover en el grupo, por ello insistía en que no era la “titular” del grupo.

Por otro lado, el trabajo de ATPE no estaba determinado por un modelo de actuación o regido por una norma escrita. Había distintas formas de abordar esta función, por ejemplo, se podía ser ATPE, director de escuela y maestro de grupo, como en el caso del profesor Arturo.

En las sesiones de los colectivos Uno y Dos del estudio, la coordinación de las reuniones era rotativa entre los compañeros, por lo general, a uno o dos profesores les correspondían coordinar la sesión de trabajo. Denomino coordinador de sesión a quien realizaba una actividad temporal (podía ser una o varias sesiones) frente al colectivo, ya sea realizando una exposición, otorgando la palabra a los compañeros sobre un tema que se discutía en el colectivo o bien organizando el trabajo del equipo.

De esta manera, los ATPE promovían la participación de todos los compañeros del colectivo y planeaban conjuntamente las sesiones, de tal forma que todos los maestros asumieran, en algún momento, la tarea de coordinar el trabajo de las sesiones. En los siguientes fragmentos los ATPE lo expresaron:

Entonces en cada actividad nos coordinamos, a cada uno le tocó dirigirla. Entonces hay un coordinador diferente en cada sesión. Ahí la llevamos casi cada semana. Entonces cada semana es un coordinador diferente. O sea sí nos ha tocado participar a todos (EC2MA 20-04-05).

Que no nada más sea una sólo persona la que tome la dirección del trabajo de *Encuentros y Posibilidades* (se refiere al cuadernillo de estrategias de la SEP), sino que en determinado momento cada persona sea protagonista (EMH/3-05-05).

Este “protagonismo” al que hacía referencia uno de los ATPE, no se asociaba a una singularidad intelectual que colocaba al coordinador por encima de los otros, era más bien una idea que abonaba a la visión que se tenía de un liderazgo horizontal, característico de una Comunidad de Práctica.

Se identificaba desde la perspectiva de los ATPE una forma distinta de realizar el trabajo y la coordinación del grupo de profesores. Referían que este era un proceso donde poco a poco les había “caído el veinte” porque habían encontrado otras formas de organización y de coordinarse en las actividades del colectivo. Así lo señalaba el Profr. Arturo del Colectivo Dos:

Consideramos que este es un proceso que hemos seguido poco a poco, porque en un principio yo dirigía todas las reuniones de Consejo y les presentaba auxiliándome de algunos materiales de la

SEP, *Rincones, Aprender a mirar*, los videos; entonces era todo lo que llevaba yo, era así como llenar recipientes, pero después de esto, vamos avanzando [...] Ahora es enriquecedor, porque ahora toda estrategia que se analiza se lleva a los grupos y luego nos reunimos (y nos preguntamos) «oye cómo te fue» «no pues a mí me fue a todo dar» o « yo diseñé otra manera, mira» o «pues algo me pasó como que no me salió muy bien, como aquí lo habíamos platicado ». Entonces, empezamos (en la escuela) con lo de las estrategias y ahí nos “cayó el veinte”. Ahora todos colaboramos y coordinamos las actividades (EC2MA/20-04-05).

También el Profr. Ignacio del Colectivo Tres, hacía esta descripción:

Quizás al principio a mí no me “caía el veinte” y pues no le entrábamos así, pero yo creo que conforme ha ido pasando el tiempo con ésto; yo creo que sí le vamos a ir dando. Nos estamos dando cuenta de cómo es el trabajo en colectivo y cómo vamos a coordinar el trabajo en grupo y entonces, sí vamos a saber (EC3MI/ 13-06-05).

Los colectivos parecían haber evolucionado de una visión arraigada en la tradición, donde el especialista dirige y propone las tareas al grupo, a una concepción más amplia que implicaba una responsabilidad mutua, una negociación de la empresa conjunta, en términos de Wenger (2001). Inclusive el Profr. Arturo mencionaba que la convocatoria para las reuniones del colectivo podía hacerla cualquiera de los maestros de la escuela, y citar a reunión para trabajar sobre alguna actividad específica, como lo comenta en la siguiente entrevista:

Entonces lo que ha pasado es que ahora los maestros son los que convocan a la reunión, ya no nada más la parte directiva. Ellos se sienten con toda libertad y mandan un recadito a los salones que dice: «nos vamos a reunir en el dirección para tratar este tema» (EC2MA/20-04-05).

Wenger también señala que “negociar una empresa conjunta da origen a unas relaciones de responsabilidad mutua entre los implicados. Estas relaciones de responsabilidad incluyen lo que importa y lo que no, qué es importante y por qué, qué hacer y qué no hacer, a qué prestar atención y a qué no, de qué hablar y de qué no” (2001:108) y a ello podemos agregar en el caso de las comunidades de práctica identificadas en estos colectivos del estudio, acuerdos referidos a la organización de las sesiones del colectivo. De esta manera los grupos de maestros convenían quién coordinaba y qué acciones se coordinaban, cuándo coordinaba y qué papel tenían el resto de los compañeros, sin que ello se hiciera necesariamente explícito.

Esta característica es importante destacarla porque le daba al colectivo un cierto grado de coparticipación en el liderazgo, lo cual influía, entre otros factores, que

los integrantes se comprometieran en la tarea conjunta. Así, la posibilidad de coordinar el trabajo del colectivo en algún momento, era definida desde la primera reunión del grupo y cada uno de los integrantes se preparaba y pedía ayuda al ATPE o a otros compañeros, cuando lo consideraba pertinente.

En las sesiones de trabajo, los ATPE se mantenían cerca de su compañero o sus compañeros en turno para la coordinación de las actividades del colectivo, apoyando, reforzando las actividades o participando como el resto de los asistentes. Este tipo de situación se presentó en dos de los tres colectivos del estudio. Wenger (2001) alude respecto al papel que tienen los integrantes en una comunidad práctica para juntos interactuar para la consecución de los objetivos comunes, en la que los expertos y los principiantes suelen tener roles diferenciados pero comprometidos a hacer contribuciones, negociar significados y desarrollar prácticas compartidas. En esta interacción y desarrollo de relaciones interpersonales, los actores de la comunidad de práctica solían aprender.

En lo que concierne al Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de la zona escolar donde sesionaba el Colectivo Tres, las funciones inherentes a su tarea asesora, no eran muy distintas de las que realizaban los ATPE de los otros colectivos¹⁰⁴. Algunas de las actividades que correspondían al maestro que coordinaba al Colectivo, como lo describimos en el capítulo anterior, estaban vinculadas también con la mediación de los procesos formativos del colectivo, a través de actividades que conjuntamente con el CdeM / AC eran planeadas para llevar a cabo en las reuniones de maestros de este Colectivo. De esta manera, el trabajo de las sesiones era apoyado por asesores del CdeM / AC y fortalecido por el ATP de la zona. De acuerdo a lo observado, los maestros del Colectivo Tres se sentían identificados con el ATP de la zona, ya que con él dialogaban y bromeaban con frecuencia, a diferencia de con los asesores externos.

También los maestros realizaban consultas al ATP y en algunas ocasiones le hablaban en la lengua materna. No obstante, en el colectivo podía surgir de manera espontánea un asesor o varios, como ocurrió en este Colectivo donde una de las maestras era reconocida por sus compañeros como la que más conocimientos

¹⁰⁴ En las zonas escolares del Colectivo Uno y Dos también había Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) pero no se incluían en la coordinación de las actividades de estos colectivos docentes

demostraba tener de la escritura otomí, por ello le hacían consultas con frecuencia y ella corregía los textos o la pronunciación de algunas palabras.

A pesar de que el ATP del Colectivo Tres no coordinaba directamente las actividades del trabajo en el Colectivo, él era el responsable de diseñar la agenda y darla a conocer a sus compañeros. También se hacía responsable de convocarlos a reunión y coordinarse con el CdeM y la AC y realizar negociaciones con el Supervisor Escolar.

2.2.1.1. La participación del Coordinador en las sesiones del colectivo

En el Colectivo Uno se apreció que los coordinadores del trabajo en turno de las sesiones, promovían una serie de actividades, guiados en algunas ocasiones, por materiales de los cuales disponían, entre éstos destacaban los cuadernillos o guías de la serie publicada por la SEP *Del Colectivo Docente al Salón de Clases*. De esta manera, en varias sesiones se iniciaba con la presentación del material de trabajo, lectura del apartado de introducción y los propósitos, mediante una estrategia que consistía en hacer un breve resumen de las actividades del cuadernillo.

Otro recurso usual en estos espacios del Colectivo Uno, era la lectura de los materiales sin que esta fuera puntual, haciendo cortes donde consideraban que era importante y dialogando con los participantes, a través de esta opción los maestros interactuaban externando algunas opiniones sobre el tema en cuestión.

Una función que cumplía el coordinador, observada en todos los colectivos, era otorgar los turnos de participación a los maestros, moderar el trabajo de las reuniones y “controlar” los tiempos de las actividades de la sesión. En ningún momento el tono del asesor parecía ser imperativo, era más bien un tono de petición que invitaba a participar, a externar sus puntos de vista o a socializar sus experiencias en torno a las estrategias que indicaba el cuadernillo. En ese sentido, solía usar con frecuencia, palabras como: *me gustaría que...*, *alguien quiere...*, *creo que...*, *siento que...*, entre otras. Como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de sesiones de los tres Colectivos:

Mtra. Inés. Bueno, este, siento que ya le dimos un poco de tiempo para haber hojeado los libros. Yo quisiera que me dijeran por qué eligieron ese libro, qué les llamó la atención, la portada... no se (OC1/20-05-05).

Mtro. Luis. Vamos a retomar un poquito, retomar un poquito de aquella ocasión lo que en voz alta podíamos hacer nosotros y en un inicio también los niños, ¿les parece bien? Observen este pequeño trabalenguas que dice / lee el trabalenguas escrito en el rotafolio/: vamos a darle una leída en grupo ¿les parece bien? ¿Listos? (OC2/20-04-05).

Mtra. Yola. Me gustaría que cada uno dibujara un juguete tradicional en estas hojas que les voy a proporcionar ¿sí? Para que después los mostremos a los compañeros ¿está bien? (OC3/13-06-05).

Aunque en ocasiones no hubiera respuesta inmediata a la solicitud, el coordinador buscaba alternativas para interesar a los compañeros a externar la opinión solicitada, por ejemplo: algunas veces iniciaba él con su opinión o bien, retomaba alguna anécdota para despertar el interés sobre el tema. Algunos estudios sobre la mediación como proceso intencionado señalan que la implicación del sujeto en una experiencia de aprendizaje supone necesariamente una interacción intencionada (Tebar, 2003). La intencionalidad describen, se expresa con la proximidad: la distancia óptima de relación, la cercanía, el despertar interés, modificando estados de alerta, haciéndose entender por la adecuación del vocabulario y el nivel accesible. En la mediación, señala el autor, “el estímulo no es directo, sino que está enriquecido por la intención, la actitud para hacerlo llegar al destinatario” (Tebar, 2003:56).

En este sentido, el mediador en los colectivos docentes solía valerse de estrategias vehiculizadoras de intenciones tales como: el tono de voz, el gesto, la expresividad, la repetición, la mirada, entre otros que se visualizaban en la tarea que desempeñaban en los grupos de trabajo de maestros.

En ciertos momentos de la sesión el coordinador hacía recapitulaciones o tomaba ciertas conclusiones planteadas sobre alguna actividad o bien invitaba a participar a sus compañeros. Con estas estrategias podía hacer cierres parciales de las tareas y daba pie a otra actividad.

El papel del coordinador también incluía la recomendación de algunas propuestas que podían trabajarse en el salón de clases; hacían sugerencias y proponían alternativas de trabajo sobre la actividad que se estaba promoviendo, como se suscitó en el Colectivo Uno y Dos en las sesiones:

Mtro. Luis. El *bululú*¹⁰⁵ lo vamos a iniciar con los niños explicándoles de la manera que ellos entiendan, (diciéndoles) que era una especie de merolico; un declamador o era quien daba los mensajes; el que decía poemas; el que declamaba poemas al pueblo hace muchos años/ los profesores toman nota en su cuaderno/ Si los remitimos a ellos al siglo X o XV nos dirían y ¿cuándo es eso?, nos meteríamos a ese tipo de cuestionamientos, pero en el idioma, más en su ambiente de ellos. Creo que sí nos entenderían que el *bululú* era una especie de platicador, de anunciador y el niño nos diría: ¡ah! es como el señor de la verdura, el señor que vende cuando viene la feria (OC2/20-04-05).

Mtra. Fernanda. Entonces la diferencia entre esta actividad que hicimos y ésta (la que acaban de leer) es que primero ustedes les van a plantear las preguntas a los niños y luego los van a animar, ¿verdad? y les van a dar tiempo de que lo lean, lo disfruten como ellos quieran y donde quieran. Entonces ahí dejarlos libremente, ya no son los diez minutos de que ¡niños a leer! / En tono de mofa/, darles libertad; con quien quieran y como quieran, ajá. Y decía que yo me atrevía a decirles que ese viaje no necesariamente podría ser un barco, sino que podría ser de otra manera, además si están estudiando geografía, ¡ah! vámonos a Italia, ¿no? A la luna, depende del tema que estén viendo. ¿Alguna otra? (OC1/ (30-05-05).

En algunos momentos, se acercaban a los compañeros para asesorar las actividades que realizaban de manera individual o en equipo, les daban recomendaciones o bien, discutían un punto de la actividad que no hubiese quedado claro, como ocurría en una de las sesiones del Colectivo Uno, quienes trabajaban sobre una actividad que consistía en explorar los libros y clasificarlos teniendo en cuenta las características de los materiales¹⁰⁶

Sesión 1. Colectivo Dos.

La profesora Vicky pasa unas hojas de papel bond a las maestras para que escriban cómo hicieron la clasificación. Alguien pregunta si hay que usar toda la hoja. La maestra Hortensia apoya a una pareja de maestras, les pregunta y les comenta sobre cómo haría ella la clasificación. En la mesa de los maestros no sólo hay libros de la SEP, también se aprecian otros textos que han sido incorporados al acervo, como historietas (OC1/3-05-05).

En ocasiones se observaba que algunos coordinadores, como ocurrió en el Colectivo Uno, mostraban cierta ansiedad por proponer la nueva actividad del material que estaba trabajando en el Colectivo. El hacía una descripción de ésta al grupo,

¹⁰⁵ El *bululú* era una estrategia para promover la lectura en la escuela primaria que estaba contenida en un material denominado “Dinamizar la lectura”, que trabajaba el colectivo Dos.

¹⁰⁶ La actividad se llamaba Exploración de las bibliotecas y correspondía a una propuesta del Cuadernillo “Encuentros y posibilidades” de la Serie *del Colectivo Docente al salón de clases*, editado por la SEP, 2004.

tomando como referencia su experiencia al trabajarla con sus alumnos. El siguiente fragmento lo ilustra:

Asesora. Nuestro tema fue leer con imágenes, pero está muy interesante porque viene lo más sabroso, las estrategias que nos está marcando el libro. Vienen diferentes estrategias, primero *El narrador mudo*, esa es una estrategia, si ustedes se fijan en la página 53 está en los anexos de su guía / las maestras empiezan a hojear su cuadernillo, hay quienes hasta ese momento no habían sacado el cuadernillo y empiezan a buscarlo en su bolsa, otras se mantienen a la expectativa / en *El viaje espacial* es un cuento de puras imágenes ¿sí? Yo lo apliqué (OC1/20-05-05).

Poder referir “haber aplicado” la estrategia parecía otorgarle al coordinador, elementos para persuadir al grupo y convocarlos a conocerla y trabajarla con sus alumnos. Lo anterior parecía expresarse en el entusiasmo que anticipaba mediante la expresión “viene lo más sabroso”, lo que indicaba que la experiencia de trabajo sería interesante, en un intento por mantener la motivación hacía el trabajo del colectivo.

En algunos momentos de las sesiones en colectivo, los coordinadores llegaron a participar en parejas y se distribuían para ello las actividades de la guía de trabajo. Esta modalidad de trabajo podía llegar a generar, en algunos casos, cierta “rivalidad” en el liderazgo, por ejemplo, en una sesión del Colectivo Dos, una de las coordinadoras se adelantó con la instrucción y la otra corrigió diciendo al grupo que tomaran más tiempo:

Mtra. Daniela. Ahora nos van a comentar por qué escogieron los cuatro libros, por qué les interesaron...

Mtra. Fernanda. Tómense un poquito mas de tiempo para que vean los libros y este, ahorita les vamos a preguntar / (OC1S3/30-05-05).

En otros casos, los coordinadores parecían tener claro quién fungiría como líder en el trabajo y lo asumían sin aparente conflicto. En algunos momentos el liderazgo se compartía y los coordinadores acordaban y revisaban juntos las actividades del material con el cual les tocaba trabajar en el colectivo.

El control del tiempo, como una tarea que les correspondía a los coordinadores del colectivo, parecía generar una tensión en ellos, constantemente revisaban el cuadernillo, observaban el reloj, limitaban las participaciones cuando estas se prolongaban y trataban de abordar la mayoría de las actividades de la guía, aunque algunas veces el tratamiento no fuese a profundidad. No obstante, los coordinadores

siempre manifestaron en todos los casos, respeto a las opiniones de los compañeros, sin intentar imponer sus propios puntos de vista.

2.2.1.2. El uso de estrategias y recursos para socializar en el colectivo

Algunas estrategias para motivar a los participantes en las sesiones de los colectivos, consistieron en el recurso de la invitación abierta por el coordinador para propiciar la participación sobre el tema que correspondía tratar en la sesión. En otras ocasiones, el coordinador solía recordar parte de lo que se había trabajado en la sesión anterior y lo traía a colación como referencia en la nueva tarea, como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Mtra. Enriqueta. No sé si alguien nos quiera participar /tono de solicitud/ algo, compartir su experiencia/ mientras la maestra pide esto, algunas maestras revisan el cuadernillo en las páginas de la sesión en cuestión/ de la experiencia que tuvo porque estamos ahorita, lo que estamos retomando de la sesión anterior para empezar (con) nuestra actividad de *Leer con imágenes* /hay un silencio prolongado/ (OC1S2/20-05-05).

Mtro. Luis. Sería conveniente que cada uno de nosotros externara las inquietudes, las experiencias que vivimos en el aula, con los niños con esta estrategia del *bululú*. Alguien que desee iniciar / tono de petición/ (se hace una pausa) (OC2S2/04-05-05).

A veces los silencios en el grupo parecían marcar pautas a los coordinadores y cuando los profesores no expresaban opinión sobre lo que solicitaban, ellos iniciaban la actividad o bien pedían la opinión directamente a algún compañero.

En otros momentos el interés de los coordinadores por promover en los maestros la aplicación de las estrategias que trabajaban en las sesiones del colectivo, se ponía de manifiesto y buscaban alternativas para persuadirlos presentándoles resultados obtenidos en su grupo; inclusive los invitaban a “vivirla” en el colectivo. Se mostraban convencidos de la funcionalidad de las estrategias:

Mtra. Fernanda. Porque todos (los niños) estaban fascinados, interesados, leyendo como les digo las imágenes, como que el interés y la motivación era por la imagen que estaba ahí, así me pareció y, todos los niños escribieron, todos, todos / tono enfático/ (OC1S3/30-05-05).

Esta estrategia denotaba ser una alternativa funcional que motivaba al resto a recuperar su experiencia en el trabajo con los niños. Los maestros comentaban su experiencia con la lectura de imágenes, algunos decían haber trabajado la construcción del cuento de manera grupal, otros no habían trabajado la actividad, pero

manifestaban entusiasmo por trabajarla en su salón de clases y traer la experiencia para la siguiente sesión del colectivo.

Los maestros socializaban comentarios sobre lo vivido con sus alumnos y describían, inclusive algunas adecuaciones que realizaban a las propuestas. En otros casos, ellos mismos decían haberse sorprendido por los resultados obtenidos, como en el caso de la lectura y la escritura de cuentos través de las imágenes. La referencia de los niños como el propósito principal de las actividades que en el colectivo se promovían era recurrente en las sesiones.

Los maestros y los asesores constantemente traían a colación ejemplos del trabajo que realizaban en el salón de clases con sus alumnos y proponían al colectivo docente, experiencias vividas en torno a las estrategias que habían trabajado. Al respecto la maestra Nadia en el Colectivos Dos, describía a sus compañeros como estaba haciendo la actividad con sus alumnos en torno al proyecto que habían acordado en el Colectivo:

Mtra. Nadia. Entonces dije: algunos van a hacer la escenografía y otro van a hacer el sonido, entonces de hecho todos tienen trabajo que hacer, unos van a actuar y otros van a encargarse de la escenografía. Están muy divertidos porque se trata de unos piratas la actividad. Les gustó mucho y pues creo que como va transcurriendo el tiempo, se van adueñando del personaje y lo hacen mejor (OC2S/04-05-05).

Los maestros a partir de esta experiencia que la maestra comentó acordaron que ellos también harían vestuarios con sus alumnos, algunos de papel, otros de tela, Comentaron que se apoyarían con las madres de familia para poder hacerlos. En la presentación que se hizo del proyecto final se observó que todos los niños llevaban vestuarios acordes a la obra que presentarían, algunos más detallados que otros.

En algunos momentos, el trabajo en el colectivo solía relajarse y los coordinadores aprovechaban estas coyunturas para propiciar mayor interacción a través de la broma, inclusive intentaban involucrar más al director de la escuela en los diálogos y actividades del colectivo mediante ciertos comentarios chuscos, como ocurrió en una sesión del colectivo Uno, donde el director solía tener poca participación, los profesores hacían un actividad del Cuadernillo que consistía en elegir un libro de la biblioteca de aula, que llevarían consigo en un viaje ficticio :

Fragmento de la Sesión 3. Colectivo Dos

Todos ríen, las maestras se muestran entusiasmadas por la actividad, bromean, ríen y revisan los libros; los coordinadores que en este caso eran dos, están atentos, les dan más libros y buscan ponerse cómodos junto a los compañeros/ Usted maestro /la coordinadora se dirige al director de la escuela/ «ándele también se va al viaje» /alguien comenta «no quiere ir, dice» algunos ríen, otras comentan «Él no va, él se queda», el director sonrío y parece tomar algunas notas en su cuaderno, se muestra tímido. La asesora le acerca un paquete de libros (OC1S3/30-05-05).

Las actividades que se propiciaban en el Colectivo, aun cuando fueran de carácter pedagógico, favorecían a veces, que las relaciones entre los integrantes se relajaran produciendo un ambiente de trabajo menos hostil, aun cuando en estos grupos pudiera existir choque de personalidades. Al respecto Wenger señala que “una comunidad de práctica no es un remanso de paz ni una isla de intimidad aislada de las relaciones políticas y sociales” (2001: 104). Los desacuerdos, los retos y la competencia, advierte el autor, pueden ser formas de participación, como los apreciamos en el capítulo anterior. Y como formas de participación, continua señalando Wenger, “la rebelión suele ser señal de mayor compromiso que la conformidad pasiva” (idem).

El trabajo de coordinación de las sesiones en los colectivos docentes implicaba que los coordinadores prepararan algunos materiales previamente y los llevaran al espacio de trabajo. Algunos de estos materiales eran cartulinas escritas, material que les servía de guía para presentar y para que los profesores leyeran. La mayoría de estos materiales contenían esquemas o resúmenes del contenido de los textos que aparecían en los materiales que usaban para las actividades, en este caso el cuadernillo.

En otros momentos las cartulinas u hojas de papel bond servían de guía para el desarrollo de la sesión. Ahí colocaban los propósitos, las actividades y los cuestionamientos que interesaban plantear y discutir en el grupo de maestros. Otras veces, valiéndose de papel y marcadores recuperaban por escrito las participaciones de los maestros, dejando con ello constancia de lo que ahí se dialogaba y usarlo como un referente para la discusión posterior en colectivo.

Algunas veces los coordinadores se auxiliaban de fotocopias de textos que servían como material de trabajo, cuando solamente se contaba con un texto original.

Cada uno de los asistentes a la sesión podía contar con un ejemplar o bien podían trabajar en binas para realizar el trabajo solicitado por el coordinador.

En algunos momentos del trabajo en colectivo, como ocurrió en el Colectivo Tres, el ATP se incluía como parte del grupo, participaba como “uno más” y otras veces se distanciaba del grupo y asumía el papel de asesor. Esto parecía ser una estrategia útil para estar dentro de la dinámica que el colectivo tenía y le daba elementos para poder sugerir algunas acciones cuando los compañeros solicitaban su apoyo. Por ejemplo, en la actividad relacionada con la escritura de textos en lengua materna, el ATP participó junto con algunos equipos en la actividad, dialogaba con sus compañeros y opinaba acerca de cómo se escribían algunas palabras. Otras veces, se acercaba a otros equipos de trabajo y les preguntaba sobre la actividad que estaban haciendo, se sentaba al lado y colaboraba en la construcción del texto. Siempre se le observó moviéndose de mesa en mesa en el salón de trabajo del colectivo Tres.

2.2.2. La búsqueda de la “autonomía” pedagógica de los colectivos docentes

En este estudio, tanto la Asociación Civil (A.C.) como el Centro de Maestros (CdeM) solían tener un papel importante en las relaciones que hacían posible el trabajo de los profesores agrupados en colectivos. La presencia estas instituciones mediaba el acceso de algunos organismos públicos y privados a las escuelas y generaba de alguna manera cierta dependencia de los colectivos hacia la A.C. y el CdeM.

El vínculo que estas dos instituciones lograban establecer con diversos sujetos y organismos externos a las escuelas, permitía que los colectivos tuvieran acceso a diversas opciones: cursos, materiales educativos, asesorías, nuevas propuestas y estrategias didácticas, entre otros. Pero además ofrecían a los colectivos docentes asesorías para los Asesores Técnicos Pedagógicos de Escuelas (ATPES), asesorías directas al grupo de profesores, dotación de materiales de trabajo, seguimiento y evaluación de los colectivos docentes.

Con respecto a la asesoría que se ofrecía a los profesores que fungían como ATP en las escuelas, ésta consistió en un primer momento, en reuniones periódicas donde revisaban textos académicos, materiales de apoyo para su desempeño en las tareas con el colectivo y revisión de las estrategias que se proponían en materiales editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En algunos momentos también dialogaban sobre las experiencias que se tenían en el trabajo con el colectivo.

En otros momentos, los ATPE acudían a la A.C. de manera individual y se reunían con alguno de los asesores o con la coordinadora de la A.C. para plantear alguna duda específica o para recibir los materiales que después llevaban al grupo. Estos materiales fueron diversos: lecturas para compartir y reflexionar en el colectivo, cuadernillos, en algunos casos videos de clases que eran revisados por el conjunto de profesores.

Con relación a la capacitación y asesoría de los ATPE, a diferencia de cuando se inició el estudio las reuniones en la A.C., eran menos frecuentes. Durante el ciclo escolar 2006- 2007, los asesores sólo acudían para recibir algún material específico o para entregar documentación que la A.C. les requería.

En lo que sigue presento dos experiencias diferentes de los colectivos docentes del estudio, con respecto a la búsqueda de la “autonomía pedagógica” que los profesores referían.

2.2.2.1. Colectivo con “vuelo propio”

En algún momento de las entrevistas con Carmen, la coordinadora de la A.C., manifestó que algunos colectivos docentes ya tenían “vuelo propio”. Esta declaración hacía referencia a que los profesores de algunas escuelas ya estaban en una etapa de formación pedagógica y profesional, por lo que ya no requerían la presencia constante de los asesores de la A.C. En el planteamiento de Carmen parecía reconocerse que algunos colectivos trabajaban con cierta autonomía como parte del proceso que vivían como grupo.

En el colectivo Dos se apreció que el trabajo que hacía este grupo de profesores, no incluía solamente las actividades que la A.C. proponía dentro del proyecto de lectura y escritura que llevaba a cabo desde el ciclo escolar 2001- 2002 con las escuelas piloto. El colectivo tenía desde el ciclo 2005 – 2006 una particular forma de trabajo, utilizando materiales de apoyo que obtenían en diferentes contextos como Ibbey México o provenientes de otros espacios académicos.

Otros materiales que el colectivo estuvo usando durante el ciclo lectivo 2005 – 2006, fueron producto de vínculos que el director estableció con profesores de otras zonas escolares, los cuales consistían en guías de aprendizaje, como lo comentó el profesor Arturo en el siguiente fragmento:

En el verano de 2005 en una reunión con unas amigas de mi esposa (su esposa también es maestra y ATP de zona escolar) surgió la

plática y fue a raíz de que se comentó que la última semana de clases del año pasado en qué se había utilizado el tiempo, porque estábamos adisgusto porque la última ya no se hace nada y etcétera. Entonces ellas dijeron que aquí en la supervisión se tomó el acuerdo de tomar un curso sobre un proyecto de “educación interactiva y comunitaria”¹⁰⁷ – y ¿eso qué es? (dijimos) Y ya nos los empezó a platicar – oye está padre- son guías de aprendizaje parecidas a los guiones de trabajo que se hacían por allá por los ‘80, donde el centro medular es el trabajo en equipos, se ayudan unos con otros y los maestros coordinan su trabajo para que ellos se apropien del conocimiento y todo eso. Y nos interesamos (mi esposa y yo) y le dijimos que si nos podían proporcionar copias, no las proporcionaron (EC1MA/ 23-03-06).

Aquí también se apreciaban una serie de relaciones que los integrantes de los colectivos establecían con profesores que se situaban fuera del contexto habitual, como la escuela, la zona escolar, la A.C. y el CdeM local.

Las posibilidades de convivencia del director de la escuela, con profesores de otras zonas escolares, mediadas por la amistad que tenía con ellos su esposa, quien también era docente y ATP, le permitieron encontrar otros apoyos pedagógicos, que consideró podían ser útiles para el trabajo que realizaban en su escuela.

Estos materiales llevados por el Profr. Arturo fueron puestos a consideración del grupo de maestros en la reunión de Consejo Técnico. Los maestros optaron por usar los materiales en su salón de clases y a cada uno se le entregó una copia del juego completo. Durante las reuniones posteriores del colectivo, el material fue motivo de análisis en el grupo. En este caso, cada profesor comentaba sobre las formas en que lo estaba usando en el salón de clases y algunos resultados que observaban.

Cuando se acudió a la escuela del colectivo Dos, se observó que cada maestro contaba con estos materiales para trabajar con sus alumnos. Con relación a esto, el profesor Arturo argumentó que el trabajo que ahora se hacía en el colectivo era con materiales que ellos habían “descubierto” y esto parecía hacerlos sentir “a gusto”, como lo enfatizó en el siguiente fragmento de entrevista:

¹⁰⁷ Este proyecto, de acuerdo a la fuente consultada, se fundamenta en la “Escuela Activa” promovida en Colombia y en otros países de Centroamérica. En México se inició como proyecto piloto en el estado de Zacatecas y Guanajuato desde el año 2003. La educación interactiva y comunitaria es una propuesta integral de apoyo a la educación primaria. Algunas características son: a) cambia el rol tanto del docente como del alumno; b) pone al niño como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; c) coloca al profesor como guía y orientador de este proceso; d) utiliza guía de apoyo pedagógico.

Esta propuesta se propone, señalan, que: Los niños y niñas logren leer comprensivamente; aprendan a comunicarse en forma oral y escrita; sean capaces de resolver problemas aritméticos elementales; tengan comportamientos democráticos, puedan aprender a observar, analizar y entender de su propia realidad y aprendan a resolver pacíficamente los problemas que la vida diaria plantea. Tomado de <http://www.slideshare.net/lunaquetz7/escuelas-interactivas-5732990>. consulta 29-10-2011

Ahorita te soy franco, le damos prioridad a nuestro proyecto de “educación interactiva y comunitaria”. Que sí nos hemos metido con la A.C., pero ahora ya sentimos como que, ah caray, antes era nuestro fuerte, todo lo que nos llegara de la A.C., pero ahora nuestro fuerte es eso de... (La escuela interactiva y comunitaria), que lo descubrimos nosotros y que sentimos que los papás, los niños y nosotros estamos a gusto. Con la A.C., seguimos los miércoles, nos reunimos ahí, vamos también y atendemos llamados que nos hace la jefatura de lo que es el proyecto de actualización (EC2MA/14-06-06).

En estas relaciones entre los profesores del estudio, también se apreciaba una red importante para apoyarse mutuamente y circular recursos pedagógicos. Al respecto, Talavera ha documentado que “en la búsqueda de soluciones a su trabajo, los maestros se apoyan unos a otros; en la colaboración mutua y en el trabajo compartido circulan saberes docentes; surgen ideas y soluciones a problemas que los maestros nuevos articulan desde sus propios referentes, desde su experiencia personal e historia profesional” (1992:62).

Aunque este colectivo tenía ya su propio proyecto, distinto del que se promovía por la A.C. con las escuelas piloto, la relación con esta institución prevaleció a través de otras alternativas que se ofrecieron al grupo. En este caso, la A.C. continuó con este colectivo un proyecto sobre secuencias didácticas de español, en convenio con una universidad local, para lo cual los profesores acudían a reuniones con otros profesores de otras escuelas y con los asesores del proyecto.

De esta manera, el grupo de profesores del colectivo encaminaba sus esfuerzos como colectivo a partir de proyectos diseñados desde el interior de la escuela y con materiales autogestionados. Así, la autonomía como capacidad de independencia del colectivo, les otorgaba posibilidades de ampliar la red de relaciones, más allá del contexto escolar o de las instituciones que convocaban el proyecto de formación permanente en la escuela.

2.2.2.2. Colectivo con dependencia reconocida

Con respecto al colectivo Uno, durante el período que se observó el trabajo de grupo de los profesores del estudio se apreció un colectivo más “limitado” a la propuesta pedagógica de la Asociación Civil, a diferencia de lo que ocurría con el colectivo Dos. El grupo de profesores del colectivo Uno, parecía estar más ceñido al uso de materiales que la A.C. proponía y pocas veces los profesores llevaron otras alternativas para trabajar al interior del colectivo.

En contraste con el colectivo Dos, en esta escuela se advirtió que la presencia de los asesores de la A.C. era más habitual. Inclusive, la dinámica de las sesiones se modificó durante el último ciclo que acudí al colectivo. La coordinación de las actividades que se desarrollaban en el colegiado fue asumida por los asesores de la A.C. dejando poco margen de participación al ATPE y al propio grupo de profesores. Se apreciaba ahora, una tarea más cercana al formato expositivo o bien una propuesta pedagógica más guiada donde los profesores atendían las demandas de quien coordinaba la sesión. En ese sentido, estaba casi ausente la interlocución, que en otros momentos se apreció en las sesiones del colegiado.

Así, las funciones del ATPE parecían haberse reducido a responsabilizarse de mantener informados a los profesores, convocar a las reuniones, buscar algunos materiales de apoyo y coordinarse con la directora de la escuela para acordar los espacios y tiempos de reunión del grupo de maestros, que no eran poca cosa, por cierto.

En entrevista con la profesora Hortensia, la ATPE del colectivo Uno, pude identificar una preocupación manifiesta por buscar la “autonomía” del grupo. Esta autonomía, explicó, les permitiría emprender acciones propias, como lo expresó en la siguiente entrevista:

Como que somos dependientes todavía, entonces como que si no viene otra persona (en referencia a la A.C.) no hacemos lo que tenemos que hacer ¿verdad? Pero yo digo que esto se debe planear desde el principio, desde el proyecto, hacer la reunión, yo creo que sí funcionaría; pero sin estar pensando qué temas van a venir de afuera, sino qué queremos nosotros. Porque estaba revisando los ficheros y los ficheros están muy bonitos, pero no los hemos, no los revisamos porque no hay tiempo (EC1MH/23-03-06).

La afirmación de la profesora, denotaba una aspiración por crear proyectos incluyentes, apoyándose en lo que los profesores “querían”. También hizo una referencia importante sobre lo que esperaba del colectivo de profesores con relación a los proyectos que podían gestarse en el grupo y en quien parecía confiar para que esto pudiera llevarse a cabo. Por otro lado, se apreciaba su preocupación por la falta de tiempo para revisar materiales que ya existían en las escuelas y que podían ser motivo de proyectos en el colectivo.

No obstante, el señalamiento de la profesora Hortensia sobre la necesidad de que el colectivo tuviera “autonomía”, en las reuniones los profesores mostraban libertad para proponer y para discutir asuntos que formaban parte de sus

preocupaciones docentes. Por ejemplo, en una de las sesiones algunas profesoras propusieron que el grupo debería impulsar acciones coordinadas con las autoridades locales, para contrarrestar el problema de la contaminación de la presa, ya que era un foco de infección, dada la cercanía que tenía con la escuela. Esta propuesta modificaba la agenda y permitía que los profesores impulsaran actividades que no eran parte del proyecto de lectura y escritura, pero sí formaban parte de su cotidianidad.

Sobre la autonomía de los docentes, Rockwell señala que los profesores encuentran en la escuela una multiplicidad de tradiciones pedagógicas, que más que imponerle restricciones, le abren opciones (1986). Aunque este señalamiento tiene que ver con el espacio del aula, como un lugar donde los profesores tienen autonomía, la cual suele suscitarse “dentro de los límites de lo que implica la organización institucional de la escuela” (ídem: 71), el espacio del colectivo parecía no estar exento. En ningún momento el director de la escuela u otra autoridad educativa, impusieron los contenidos académicos que serían tratados en el colectivo, tampoco se apreció que los directores asumieran el papel de vigilantes pedagógicos en las reuniones.

Por otro lado, si bien es cierto, la A.C. continuaba marcando pautas en las sesiones del colectivo Uno, a través de las guías de trabajo o mediante la coordinación temporal de algunas sesiones, los profesores negociaban con frecuencia los contenidos y las actividades que se realizaban dentro del espacio del colectivo.

2.3. Condiciones materiales en el funcionamiento de la comunidad de práctica

En el presente estudio existían ciertos factores que influían en el funcionamiento o no de un proyecto de actualización situado en la escuela. Algunos vinculados con la dinámica propia de los centros educativos y otros como agentes externos que impulsaban el trabajo del colectivo de manera más o menos sistemática, creando en algunos casos, cierta dependencia de los colectivos hacia éstos.

Entre los principales factores destacaban: la necesidad de un clima o ambiente armónico en el espacio escolar, los espacios físicos para las sesiones de los colectivos; los tiempos y acuerdos para las reuniones de trabajo; la movilidad del personal, entre otras.

Denominé a esta serie de factores, retomando la noción de Rockwell y Mercado, condiciones materiales de la formación docente situada en la escuela. Por lo tanto, es útil para este estudio el concepto de condiciones materiales que hace referencia no sólo a los locales e implementos físicos de los que disponen los

maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos para su uso. De la misma manera, operan como restricciones al trabajo docente, otros múltiples elementos formales e informales del mundo escolar institucional (Rockwell y Mercado, 1999).

En esta referencia que versa sobre las dinámicas de las escuelas, están inmersas una serie de condiciones materiales que tienen que ver con la demanda de diversas actividades que impone la escuela, que no parecen estar considerados en los Programas Rectores Estatales de Formación Continua ni en los documentos que la SEP envió a las entidades.

2.3.1. Espacios de reunión, tiempos y acuerdos para la agenda de reuniones de los colectivos

Con relación al espacio físico de reunión del colectivo, se observó que en ocasiones las reuniones del colectivo solían realizarse en la dirección de la escuela, espacio limitado e incómodo para el trabajo en grupo, otras veces, eran en el aula de medios, un espacio más amplio, pero que no siempre estaba disponible por que se ocupaba para el trabajo con los alumnos y, algunas veces sesionaban en los salones de clase, donde resultaba más limitada la posibilidad de trabajo en equipos o simplemente los profesores manifestaban cierta incomodidad por la características del mobiliario (bancas binarias).

Por otro lado, el hecho de que la actualización se llevara a cabo en los espacios físicos de la escuela, constituía una limitación importante para el diálogo entre pares. La escuela parecía imponer siempre una serie de tareas que los maestros no podían evadir, inclusive los padres y los niños buscaban a los maestros en los espacios de la reunión y hacían consultas a los maestros, lo que propiciaba que las sesiones se detuvieran o continuaran su curso sin la presencia de uno o varios maestros (OC1 y 2 /2005 -2006).

Con respecto a los tiempos y acuerdos que se establecían para las reuniones del colectivo, aun cuando no solían tener una agenda sistemática para reuniones, los maestros buscaban alternativas diversas, viables desde su perspectiva. Así, podían reunirse después de la hora del recreo, en días en que la comunidad tenía fiestas tradicionales o durante el recreo, aunque este se prolongara por más de 40 minutos. Inclusive podían llegar a suspender clases después de la hora del recreo para trabajar

actividades vinculadas con lo académico. En el colectivo Uno y Dos se apreciaron estas prácticas.

Otras veces el colectivo llegaba incluso a suspender las clases con los alumnos y sesionar durante una jornada completa con un espacio para comer. En lo relacionado con la programación de las reuniones, en los colectivos se vivían diferentes situaciones, que tenían relación con el apoyo del director de la escuela, el acuerdo en el grupo y las condiciones institucionales.

En el caso del colectivo Uno, la programación de las reuniones se acordaba con el director de la escuela a través del ATPE, como se muestra a continuación:

Mtra. Hortensia. Entonces el miércoles 11 a las 10. (La sesión se cambió después para el 20 de mayo a las 11:00 a.m., porque se percataron que un día antes era el festival del día de las madres y no querían suspender otra vez clases)

Mtra. Enriqueta. Pero sería bueno ver al maestro (el director de la escuela) porque este, porque...

Mtra. Hortensia. ¿Quién lo ve?

Mtra. Enriqueta. Será Hortensia, la secretaria del Consejo Técnico / se ríe/ (OC1/ 3-05-05)

En más de dos ocasiones las sesiones fueron reprogramadas en fecha porque no se lograba acuerdos con el director y en otra ocasión porque había actividades propias de la escuela, que no permitían estas reuniones, tal es el caso del festejo del día del niño y de las madres.

En el Colectivo Dos, donde el director era participante y ATPE del grupo, lograban establecer acuerdos inmediatos, como se aprecia en el siguiente fragmento de sesión de colectivo:

Director. Entonces la semana que viene no, porque está media cortada / observa el calendario escolar pegado en la pared/, entonces que les parece si para el cierre de estas lecturas ya con la presentación que sea para el 27 de mayo, el ultimo viernes de mayo o hasta junio, o el 20 / voltea a ver a sus compañeros /

Mtro. Luis. Entre el 20 y el 27

Mtra. Nadia. Pienso que mejor el 27

Director. Yo creo que el 27

Mtro. Luis. ¿El 27 de mayo? /

Director. Ajá. / la maestra Trinidad toma nota de la fecha en su cuaderno (que es el cierre de la actividad) Yo creo que en este inter de aquí al 27 de mayo va haber necesidad de reunirnos para ir viendo como vamos , para ir haciendo seguimiento de esta actividad, y a media semana nos podemos reunir para ver que, / voltea ver a los maestros, como buscando su aprobación, algunos asienten con la cabeza/ un ratito como ahora en la hora del recreo para ver como vamos y vemos que pasa: (OC2 /20-04-05)

Con respecto a la estructuración de la agenda del Colectivo Tres, las sesiones eran acordadas con el supervisor escolar, aun con las limitaciones que esta negociación imponía, como se describe en el capítulo II, los profesores sesionaban por lo general suspendiendo la jornada de trabajo con los alumnos y reuniéndose en alguna escuela sede determinada por el ATP y el supervisor.

2.3.2. Clima institucional

El clima o ambiente escolar es desde la perspectiva de Britz (2000) uno de los factores facilitadores de los procesos organizativos y de gestión, además de los de innovación y cambio. El clima institucional se define como “el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución” (Fernández y Asensio, 1989^a:504 en Fernández y Asensio s/f).

El clima o ambiente de las escuelas es también desde la perspectiva de Rockwell y Mercado (1999) una condición material. En el caso del estudio de los colectivos docentes estudiados el clima escolar cobraba una singular importancia para el trabajo que ahí se promovía.

En este sentido, el ambiente que se creaba en torno al equipo de profesores podía favorecer o limitar en algunos casos, las posibilidades de desarrollo del colectivo. Los maestros del estudio enfatizaron este aspecto porque consideraban que la armonía era un elemento que los invitaba a estar y permanecer en el proyecto. Algunos maestros lo refirieron en las siguientes entrevistas:

Yo en mi caso, percibo que el ambiente aquí resulta ser muy familiar, como que te recibe, entonces para mí lo importante aquí es la calidad humana, yo mismo me veo más humano. (EC2ML/4-05-06)

Como que uno se siente más en confianza, esa armonía, es más hasta uno mismo con los mismo niños lo siente y como que nosotros

al sentir esa armonía aquí, nosotros mismo se las transmitimos a los niños (EC2MB/4-05-06)

Por otro lado, este ambiente creado dentro del equipo otorgaba la posibilidad a los profesores noveles de aprender del grupo de los maestros experimentados, como en el caso del profesor Chuy y la profesora Daniela¹⁰⁸, quienes estuvieron en la escuela por períodos breves cubriendo interinatos y participando activamente dentro del colectivo docente:

Me veo muy ayudado por los compañeros, ellos cualquier cosa, yo se que con toda la confianza le puedo preguntar a cualquiera de ellos y en otros lugares los maestros son un poquito mas hoscos en su trato, no quieren soltar “prenda” digamos (EC2MCH/4-05-05)

Sobre la posibilidad que tienen los profesores noveles para aprender de los maestros experimentados, Wenger (2001) señala que en las comunidades de práctica el aprendizaje compartido constituye un proceso social que se vincula con el encuentro generacional sostenido. Así, los profesores noveles o principiantes a pesar de tener una formación inicial que los avalaba profesionalmente, al incorporarse al colectivo docente también pasaban por un proceso de integración en la nueva comunidad y su práctica, proceso que implicaba establecer relaciones suficientes con los profesores experimentados para poder tener acceso, lo que Lave y Wenger denominan participación periférica legítima (1991) o lo que otros autores denominan “etapa de socialización” (Imbernón 2004).

La periferia argumentan Lave y Wenger, ofrece una aproximación a la plena participación que posibilita una exposición a la práctica real en una comunidad. Puede suponer explicaciones y relatos, inclusive la observación como preludeo al compromiso real. El siguiente párrafo de entrevista a un maestro abona a esta afirmación:

Ellos me ayudan y en la organización de las actividades culturales pues me dan una información de cómo se trabaja aquí y pues ya hago lo que a mí me toca con su apoyo. [...] Cuando tengo por ejemplo, que tengo problemas en mi grupo en cuanto a matemáticas, supongamos, ahí pido una sugerencia y ellos me la dan. (EC2MD/23-03-06)

Para abrir una práctica, la participación periférica legítima debe brindar acceso a las tres dimensiones de ésta: al compromiso mutuo con otros miembros, a sus acciones y su negociación de la empresa y al repertorio que se utiliza. Independientemente de cómo se logre la participación periférica inicial, dicen los

¹⁰⁸ Estos profesores tenían menos de tres años de servicio y aun no contaban con una plaza titular. Ambos eran egresados de la Licenciatura en Educación Normal.

autores, debe hacer participar a los principiantes y dar una idea de la actuación de la comunidad.

Para poder seguir una trayectoria entrante, los principiantes deben adquirir una legitimidad suficiente para ser tratados como miembros en potencia. Para Wenger “La periferia y la legitimidad son logros que implican tanto a una comunidad como a sus principiantes y que no presuponen un encuentro generacional sin conflictos; al contrario, esta perspectiva integra el encuentro generacional en los procesos de negociación por medio de los cuales evoluciona una práctica” (2001:132).

Con relación al ambiente escolar en uno de los Colectivos docentes se visualizaron varios conflictos que impactaban el trabajo que hacían los profesores en la escuela. Las relaciones entre los maestros parecían estar siendo afectadas, según lo describió la directora, por el presidente de la asociación de padres de familia:

El señor (el presidente de la asociación de padres de familia) entre maestros allá llegaba y decía que fulanita dice que es mejor que tú y detalles en cosas de trabajo y personales.

Para finales del ciclo escolar 2005 – 2006., el comité de padres de familia fue renovado y la vida cotidiana de la institución cambió favorablemente, desde la visión de la directora de la escuela:

El señor ya no está aquí, es un nuevo comité y entonces como que ya empieza a haber más apoyo entre nosotras [...] Ahorita apenas como que se me están acabando un poquito los problemas, que sigo, eh, porque el señor sigue, no quedó conforme, está como desquitándose, pero a como estábamos al principio ya fue sanando en muchas cosas.

Inclusive, destacaba que el problema de comunicación que tenían entre las compañeras, había disminuido. Ella subrayaba que evitando que las maestras llevaran conversaciones no gratas al colectivo, con eso lograría mejorar el ambiente:

Y algunas compañeras ya me están entendiendo, dicen las maestras «que diferentes son las cosas ahora» a pesar de que ya no había mucha comunicación entre nosotras, precisamente porque todo mundo entraba y platicaba «que la maestra dijo esto de ti o que dice que tú no eres buena maestra, etc. » pero conmigo eso ya no sucede, ya no les doy pie, esto se va a sanar. (EMJ- C1- 23/03/06)

Al parecer dentro de las tareas que los directores asumían en las escuelas destacaba el propiciar que privara un clima institucional, desde su óptica libre de enajenamientos o bien “sano”, que permitiera que el trabajo en los colectivos pudiera desarrollarse con menos tropiezos. Algunos autores insisten en asociar el clima

institucional con la organización de las escuelas y sobre ello señalan que la organización tiene dos elementos básicos: la estructura y los procesos, entendiendo que la estructura pueden ser los elementos físicos y los procesos, la vida interna de la organización; así el clima se asocia con la interacción de estos elementos en un ámbito determinado (Martínez, 1994 en Bris, 2000).

La mediación del director en asuntos vinculados con el clima institucional parecía tener un gran peso, al menos así se observó en los colectivos de este estudio. En el caso del Colectivo Uno, que fue el que más conflictos presentó durante el desarrollo de las acciones formativas situadas en la escuela, se apreciaron algunas formas de participación diversas de los directores, quienes podían en un momento dado, propiciar o no un mejor clima institucional.

Las maestras de la escuela expresaban cierta inconformidad con la forma en que la directora de la escuela estaba dirigiendo en ese momento la institución. Comentaban que se sentían “vigiladas” en su salón de clases por la dirección de la escuela:

Nos sentimos vigiladas, yo me siento vigilada (por la directora), eh creo que todos, pero en lo particular yo, me siento vigilada, me siento acorralada hasta cierto punto. No puedo hacer una actividad porque tengo ahí alguien que me está viendo si hago, qué hago y lo que digo y no hay, no se puede trabajar así y no podemos, tengo que cuidarme hasta qué digo, cuando a mi me gusta expresarme con los niños, ser diferente (EC1MR/23-03-06).

Los maestros refirieron que la actitud de algunos directivos hacia las acciones cotidianas de la escuela, vinculadas algunas con el trabajo en el salón de clases o bien asociadas con las preocupaciones que les aquejaban, como los proyectos o programas de promoción en los cuales participaban, podía constituir una fortaleza o una debilidad para mantener un mejor ambiente institucional. El siguiente párrafo provee elementos para esta afirmación:

Ahorita estaba platicando con algunas compañeras que creo que el nuevo director les va dejar el grupo de primer año para que se puedan actualizar y a su vez puedan también ingresar a Carrera Magisterial o sea, como que él tiene el interés de que ellas se superen, que ellas conozcan nuevas maneras de trabajar, pero también que se promuevan en Carrera Magisterial. (EC1MR/14-06-06)

Argumentaban también los profesores que la empatía de los directores en las escuelas, así como su función de mediador en los posibles conflictos de la escuela,

solía ser una actitud que promovía un ambiente de trabajo favorable para el trabajo en la escuela y el desarrollo de los colectivos:

En lo general pues estamos tranquilos, yo creo que mucho depende del nuevo director que está enfrente y ya ha tratado ahorita con lo poco que tiene este, de mantener una estabilidad con nosotros de armonía en todo, y parece que ahí va, cada quien en nuestro trabajo en lo que nos corresponde y este, pues yo siento que es para bien del grupo. (EC1MP/14-06-06)

(Con el nuevo director) Sí hay mas libertad, ya no se siente uno vigilado, se acabó esa presión de qué hago o qué dejo de hacer. Ya como que hay la libertad de ir a preguntar, de ir a expresar, de ir a solicitar y eso es otro ambiente. (EC1MR/ 14-06-06)

Los profesores también hacían referencia que a que el clima institucional que prevalecía en la escuela podía trascender fuera de la escuela, hacia los padres de familia y, ello podría repercutir en algún momento en las posibilidades o no de apoyo a las acciones que en el centro educativo se emprendieran. Así lo señalaba la maestra Patricia:

Entonces si ellos ven que el director o que los maestros estamos trabajando bien, pues ellos también colaboran, apoyan, los padres de familia aquí apoyan. Entonces todo depende de cómo convivamos con los maestros. EC1MP/14-06-06

Destacaban además que la “armonía” era un prerrequisito para el trabajo colaborativo:

Nos reunimos el grupo de maestros y consideramos que vamos a llevar a cabo una actividad cada uno y damos nuestro punto de vista o decimos que es lo que podríamos hacer o si no podemos modificarla, no en su totalidad y no hay problema, hay armonía, armonía de trabajo, hay equipo de trabajo, eso es lo que salta en las reuniones (EC2MN/4-05-06).

La “armonía” como distintivo de un buen clima institucional era señalada con frecuencia en voz de los profesores de los colectivos del estudio. Los profesores puntualizaban que la armonía estaba asociada con hacer equipo de trabajo, donde todos tenían derecho a opinar, aun cuando hubiese divergencias.

Las posibilidades de desarrollo del trabajo colaborativo en los centros escolares del estudio, parecía tener como condición material importante el clima o ambiente escolar. Los maestros y los directivos argumentaban que la armonía de la institución se reflejaba en el bienestar común, en las ayudas mutuas y en la relación cordial con los padres de familia. Así mismo, los profesores señalaban que la mediación del director en situaciones de conflicto del centro escolar, constituía un elemento clave para la el

clima institucional y ello permitía que el colectivo tuviese mejores oportunidades de desarrollo y consolidarlo como un equipo de trabajo.

De igual manera señalaban que el hecho de que el director apoyara o se involucrara en aquellas preocupaciones asociadas con los sistemas de promoción en los cuales los profesores participaban constituía un acierto que los motivaba y generaba un mejor clima de trabajo. En contraparte, los profesores destacaban que sentirse presionados, “vigilados” o señalados por los directivos generaba un clima inhóspito para el trabajo en grupo y limitaba los canales de comunicación en el colectivo, así como con la autoridad y los padres de familia.

2.3.3. Movilidad del personal docente

Otra condición material que afectó el trabajo de los colectivos, desde la perspectiva de sus integrantes, fue la constante movilidad de personal en los centros educativos. En el caso del colectivo Uno se dieron continuos cambios de director de escuela y de personal en calidad de interino. Una de las causas por las cuales se originaron interinatos fue que dos maestras en diferentes momentos ocuparon el puesto de directoras comisionadas sin grupo. En el caso de aquellos docentes que se jubilaron durante el tiempo que realicé este estudio, también se apreció la llegada de nuevos profesores a la institución.

En el colectivo Dos, un profesor fue cambiado de escuela debido a la baja de la matrícula escolar, por lo que las autoridades educativas estatales determinaron reducir la plantilla de profesores. Pese a que los padres de familia se opusieron en un primer momento, el profesor no fue restituido en el grupo y se fusionaron dos grados para ser atendidos por un solo profesor. Durante el lapso que duró la investigación también hubo dos profesores interinos y el director de la escuela se retiró por jubilación. Para mediados del ciclo escolar 2006 – 2007 la escuela contaba con un nuevo director de escuela y uno de los maestros que había sido comisionado fuera de la escuela durante 3 años, había retornado. La plantilla de profesores durante este ciclo escolar, se componía de un director sin grupo y 4 profesores frente a grupo. Dos de ellos atendían dos grados simultáneamente.

Esta condición material en las escuelas del estudio parecía afectar de cierta manera el impulso al trabajo en colectivo que en éstas se desarrollaba. Los maestros debieron adaptarse a los constantes cambios de directivos y realizar nuevas negociaciones. Inclusive realizaron adecuaciones en la constitución de los grupos para poder atender a los alumnos, en aquellos casos donde la plantilla docente se redujo.

En el colectivo Dos se realizó durante el mes de junio, cercano al final del ciclo escolar 2005 – 2006. El director de la escuela expresó cierta preocupación por la situación del colectivo docente. Refirió que las expectativas para el próximo ciclo escolar no eran muy alentadoras y que él estaba por retirarse del servicio educativo. Destacó que las expectativas que se tenían para el próximo ciclo lectivo no eran muy claras, porque dejaría la escuela y la planta docente se vería reducida ante la baja matrícula de alumnos:

Las expectativas no están tan claras por la situación de lo que va a venir, dada la, pues a lo mejor la separación que yo tenga de aquí de la escuela por la jubilación que posiblemente tome y ya analizando pues ese aspecto pues yo creo que el trabajo en colectivo se vendría un poquito abajo, porque la carga de trabajo para dos maestros de los cuatro que quedarían, sí sería muy grande y a lo mejor el trabajo en colectivo del colegiado sí se vendría un poquito a menos, por las cargas administrativas de los dos grupos que tendría cada uno de los maestros (EC1MA/ 14-06-06).

El director reconocía ser un pilar en el trabajo del colectivo en virtud de que les desahogaba las actividades de tipo administrativo a los docentes, lo que les daba la oportunidad de dedicarse más a lo pedagógico. Por otro lado, comentaba que el hecho de que la escuela tuviera una reducción en la matrícula también suponía la reducción de la planta docente, lo que tendría como consecuencia que se fusionaran grupos y que algunos de los profesores tendrían que atender dos grados. Consideraba que esta situación sería factor de riesgo para el trabajo en colectivo. Ball destaca que “las estructuras micropolíticas establecidas dentro de la escuela pueden ser alteradas, cuando se producen cambios en la institución. La llegada de un nuevo director es uno de tales sentidos. Los efectos del descenso de matrícula es otro. La fusión o reorganización es un tercero” (1989:179). En este sentido, refiere el autor, la escuela y las carreras de los profesores sufren trastornos influidos por estos cambios, como ocurrió en este Colectivo.

También enfatizaba como factor limitativo para el trabajo en colectivo, la participación en otras actividades que la A.C convocaba, amén de aquellas que la propia dinámica de la escuela les imponía:

Me viene a la mente que a lo mejor nos saturamos de trabajo, porque de la AC, surgió otra actividad que es la secuencia de actividades, entonces aquí también le entramos, de aquí fuimos cuatro maestros, nos metimos en esa actividad y como que también esa saturación de actividades como que yo pienso que nos hizo realmente como que salimos de las reuniones periódicas que teníamos, que acordamos en

el Consejo Técnico[...] a no teníamos un momento exclusivo para el Consejo Técnico y entonces como que ya decíamos –ya estoy desarrollando esto, entonces como que ya no hay tiempo para esto oro, inclusive, creo que eso nos afectó un poquito (EC1MA/ 14-06-06).

Reconocía también que la dinámica del ciclo escolar 2004 – 2005 había sido más activa, que los profesores se veían más motivados e interesados por el proyecto, a diferencia de ese año donde no se respetaron las fechas programadas para el Consejo Técnico.

El profesor también parecía apostarle a la novedad como elemento motivador para que la actividad del colectivo se acrecentara. Consideraba que el equipo pudo haberse desmotivado por diversas razones que a continuación señala:

Los primeros años yo pienso que era la novedad de trabajo de cómo desarrollar las actividades, como que la libertad que se les da de que escogieran su tema y lo presentaran o que aquí en la reunión del consejo ya no nada más dirigía yo, sino que a veces uno de ellos coordinaba las actividades de la sesiones del consejo. Yo creo que esa novedad era lo que los motivaba y que iban buscando otro tema y la planteaban, inclusive en la semana previa al desarrollo de la reunión se distribuían actividades, qué le tocaba hacer a cada uno y material que había que analizar para llegar a la reunión y ahí se acapara uno más. Ahora yo pienso que ya la novedad pasó y no lo han abandonado del todo, nomás que como te decía yo siento que bajó un poco el ritmo de las reuniones, yo creo que por la saturación de otras actividades, por las expectativas del futuro de la escuela, que se vislumbran y situaciones de este tipo,[...]ahora como que esto ya pasó, o como que no, si no les dices – saben que nos toca reunión – se les pasa y antes yo me acuerdo que lo tenían bien presente (EC1MA/ 14-06-06).

Enfatizó que durante los últimos cuatro meses el colectivo había “bajado” en su ritmo de trabajo y que inclusive no se habían reunido para cumplir con la agenda que previamente ya habían acordado. En lo que sigue planteó esto:

Yo siento que bajó un poquito a pesar de que este año el proyecto de educación interactiva y comunitaria dio arranque allá en agosto en septiembre en 2005 y ahorita en este ciclo escolar había un montón de expectativas como que -ah caray esto es lo que también queríamos como un elemento, como una cuña que viniera a presionar un poquito más el trabajo en colectivo- , este, como que la primera parte, el primer semestre de actividades se vino dando muy bien, pero casi de enero, febrero para acá sí bajó un poco el ritmo de trabajo, de reunirnos de puestas en común (EC1MA/ 14-06-06).

En el ciclo lectivo 2005- 2006, específicamente a partir de enero, en ambos colectivos se redujo el trabajo en conjunto y dejaron de sesionar. Al parecer el hecho

de que la A.C. se mantuviera distante de las escuelas tuvo cierta influencia para que no continuaran con el ritmo con el que venían operando. Por decisión de las autoridades educativas (supervisores escolares), estas instituciones dejaron de ser consideradas en los nuevos proyectos de actualización que la Jefatura de Sector emprendió. Esto pareció desmotivar a los profesores y adquirió una significación importante, entre otros factores, para que los colectivos interrumpieran su proyecto de trabajo conjunto en la escuela.

El director señalaba varios factores que contribuyeron a que el colectivo bajara su ritmo de trabajo o bien se disolviera como tal: a) La desmotivación que asociaba con la novedad. Inclusive, señalaba que la desmotivación se reflejaba en el olvido de las fechas de reunión, en el no cumplimiento de los compromisos acordados en el colectivo; b) la saturación de otras actividades planteadas como demandas del CdeM; c) las expectativas del futuro de la escuela.

No obstante, algunas de estas prácticas formativas en Colectivo, parecen seguir siendo esquemas que las escuelas de manera incipiente, continúan fomentando o forman parte del discurso docente, por considerarlo un modelo horizontal cercano a la escuela, pero con implicaciones laborales aun sin resolver.

Conclusiones de capítulo

En el presente capítulo también evidenciamos la presencia de procesos de micropolítica en la interacción de los diversos actores que conformaban los colectivos docentes estudiados. Al respecto, las negociaciones cobraban sentido cuando los sujetos de las comunidades de práctica identificadas, interactuaban y se aproximaban a otras a partir de sus saberes y en esa aproximación, reconocían el saber del otro (Rockwell, 1986; Mercado, 1997; Wenger, 2001; Estrada 2008).

Los colectivos de profesores se constituían como grupos sociales cuyos intereses y compromisos mutuos, cobraban relevancia en el seno del grupo al que se hallaban incorporados. Las posibilidades de compartir las preocupaciones docentes (Mercado 2002) parecían darle al colectivo cierta cohesión y los conminaban hacia la búsqueda de alternativas para negociar y allegar recursos materiales, así como estrategias didácticas útiles que llevaban al salón de clases, las ponían en práctica y discutían los resultados de esta experiencia entre pares.

Así los maestros mediados socialmente en términos de Wenger y Lave (2003) y Espinosa (2007), por las prácticas de asesoría colaborativa, permitieron analizar otras opciones de acercamiento a estas funciones orientadoras. Compartir los roles de liderazgo en el grupo de profesores, dejaron entrever posibilidades más certeras de coordinar los proyectos pedagógicos en las comunidades de práctica. De esta manera, la rotación de roles y la conjugación de diversas estrategias para socializar los saberes al interior y exterior de los colectivos, permitieron la ampliación de redes sociales de los centros escolares estudiados.

También el Programa Escuelas de Calidad (PEC) se conjugó junto a otros proyectos pedagógicos, que los colectivos emprendían y se instauraba como una importante alternativa para cubrir algunas demandas materiales de las escuelas. El aporte académico de proyectos federales de esta naturaleza, no cobraba en estos colectivos un significado relevante. Los maestros argumentaban que en estas escuelas, los beneficios pedagógicos promovidos por el PEC, parecían estar ausentes.

La inclusión de los centros escolares al Programa Escuelas de Calidad, generaba entre la comunidad escolar expectativas de beneficios materiales, a cambio de conceder espacios de apertura en la agenda de la escuela, para la implementación de proyectos escolares. Inclusive, algunos colectivos docentes encontraban en esta opción, posibilidades para el impulso a las sesiones entre pares, que en otros momentos no estaban avaladas por los padres de familia. Sin embargo el espacio del colectivo seguía siendo un contexto que las autoridades educativas no consentían, lo cual los mantenía en la “clandestinidad” que ya describíamos.

Sobre el espacio del Consejo Técnico Consultivo los Colectivos tenían apreciaciones diversas sobre este contexto “oficial”. Algunos docentes valoraban el Consejo Técnico como una acción impuesta de la autoridad educativa que posibilitaba la comunicación entre éstas y los maestros de las escuelas. Referían que el tópico de la formación continua acusaba dificultades para ser integrado junto a la agenda de los asuntos concernientes a la administración de la escuela y preferían colocarlo en agendas y espacios diferenciados, al que denominaban “encuentro”, “reuniones de maestros” o en menor proporción “colectivo docente”.

Otros maestros referían el Consejo Técnico como un lugar del cual se habían apropiado para tratar temáticas relacionadas con sus preocupaciones docentes

(Mercado 2002), sorteando los asuntos administrativos mediante el apoyo que les otorgaba el director de la escuela.

En ese sentido el Colectivo docente o reunión de maestros, era considerado un espacio para el diálogo plural, donde el aprendizaje colaborativo se colocaba en el centro de los intereses de sus integrantes. De esta manera, visualizar los colectivos docentes como comunidades de práctica, mediante las nociones teóricas de Ball (1989); Fullan (1997); Blase (2000) y Wenger (2001), permitió explicar la dinámica de estos espacios y el sentido que cobraba para los docentes trabajar en ellos. Pero también posibilitó conocer los procesos que se propiciaron en la relación que los sujetos establecían, en una opción diferente de aquellas que comúnmente se han impulsado en la tradición de la formación continua en el país.

Los profesores destacaban enfáticamente que sus motivaciones para incorporarse a esta opción formativa se vinculaban principalmente con la posibilidad de obtener elementos para trabajar en su salón de clases. Referían en su discurso a sus alumnos, como el referente central de sus intereses inmediatos.

A diferencia de otros estudios, la Carrera Magisterial como motivación intrínseca de la formación continua para los docentes, quedaba marginada de los intereses inmediatos de los profesores del estudio y la situaban en otros contextos en los cuales también se involucraban.

La relación de las escuelas con otros actores sociales externos, se planteaba necesaria para el trabajo que realizaban los profesores en las instituciones escolares. Esta relación llevaba implícita la búsqueda de otros apoyos didácticos, que los profesores veían como necesarios en el salón de clases o bien, los aceptaban para que los niños tuvieran materiales gratuitos. Al parecer, las políticas gubernamentales delineadas para ofrecer a las escuelas mejores condiciones materiales, evidenciaban limitaciones desde esta perspectiva. Los profesores aducían que los materiales que ya tenían en la escuela no eran suficientes para el logro de los propósitos educativos y, por ello buscaban acercar al salón de clases otras opciones pedagógicas.

En este sentido, los proyectos oficiales como el Programa Escuelas de Calidad (PEC) se amalgamaban con propuestas de la iniciativa privada dando como resultado otras alternativas que ofrecían a los niños propuestas diferentes, como el caso del Bunko, en el colectivo Dos.

Por otro lado, las escuelas se involucraban en ofertas traídas por los organismos civiles, no como una forma de beneficio personal, sino como una alternativa para atender sus preocupaciones docentes, vinculadas en su mayoría, con sus alumnos. A cambio de estos beneficios, los profesores convenían en ser sujetos de evaluación constante o de atender demandas, que en algunos casos, consideraban tareas extras a su actividad cotidiana.

Los maestros refirieron que la actitud de algunos directivos hacia las acciones cotidianas de la escuela, vinculadas algunas con el trabajo en el salón de clases o bien asociadas con las preocupaciones que les aquejaban, como los proyectos o programas de promoción en los cuales participaban, podía constituir una fortaleza o una debilidad para mantener un mejor clima institucional.

CONCLUSIONES GENERALES

En el análisis anterior, buscamos dar cuenta de experiencias formativas suscitadas en escuelas primarias mexicanas, bajo un esquema horizontal emprendido en México por la Secretaría de Educación Pública, a partir del año 2004.

Hasta antes de que se propusiera este “nuevo modelo” formativo, las entidades federativas habían impulsado desde 1995, como lo describo en este estudio, una propuesta caracterizada por incluir al docente y las escuelas como receptores de los proyectos actualizadores, pero ocasionalmente, como protagonistas de las acciones de formación continua. La pertinencia de las ofertas parecía estar vinculada en este esquema, de acuerdo a los documentos emitidos por la SEP y las prácticas observadas en los contextos formativos, prioritariamente con las demandas de Carrera Magisterial y la puesta al día de los docentes en enfoques y teorías del conocimiento de las Reformas emprendidas en educación básica.

El “nuevo modelo” planteado en México por el PRONAP en el año 2004, generó entre los actores – maestros, directivos, asesores y Centros de Maestros- expectativas diversas y la puesta en marcha de acciones formativas asociadas a este modelo, de manera disímbola y con perspectivas sujetas a algunas visiones de las propias autoridades educativas de las Instancias Estatales de Actualización. En ese sentido, el campo de la formación docente se introdujo en esquemas horizontales de cooperación entre docentes y escuelas, al igual que muchos países en desarrollo.

La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica son opciones que muchos países han adoptado para incluirlos en sus proyectos formativos. Sin embargo, señala Torres (2008), falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento.

Respecto a la experiencia mexicana, este estudio documenta y analiza el trabajo emprendido en colectivos docentes situados en escuelas de educación primaria y muestra algunos resultados derivados del trabajo de indagación que ahí realizamos.

Como resultado del análisis afirmo que las diferentes perspectivas de significado presentes en la vida escolar, pueden producir la suspensión o continuidad de proyectos valiosos para mejorar el trabajo educativo, como el de los colectivos docentes. En otras palabras, la vida organizacional de las escuelas se sitúa dentro del “orden negociado” (Strauss, 1978), bajo una construcción pautada de contrastes,

arreglos, alianzas, acuerdos y reglas que marcan la convivencia diaria en las escuelas. Ese “orden negociado” propicia la continua reconfiguración de las redes sociales en que se inscriben las escuelas, pues las micropolíticas son procesos dinámicos dependientes de las habilidades y los recursos de los participantes, como también lo señala Ball (1989).

Las negociaciones que conducen a procesos de micropolítica, se suscitan en momentos distintos de la vida de los colectivos, poniendo en juego intereses diversos de los sujetos que confluyen en el trabajo que los grupos de profesores emprenden. Así la gestión directiva y las perspectivas locales pueden provocar en algunos momentos de la historia de estos espacios colaborativos, desencuentros entre algunos actores de las escuelas, como consecuencia de los diferentes significados que para cada uno tiene el trabajo que se emprende en los centros educativos, a través de colectivos docentes.

Los hallazgos de este estudio muestran también que los conflictos como los consensos son parte del desarrollo institucional escolar, en tanto que son componentes de las relaciones sociales que ahí tienen lugar. Ambas posibilidades son producto de construcciones sociales locales, cuya preponderancia en cada momento no depende sólo de la autoridad escolar, sino de las posibilidades de alianza entre quienes ocupan posiciones subalternas, como los profesores o los padres de familia.

Así, la coincidencia o no de intereses entre los actores involucrados en las actividades de los colectivos docentes, involucran procesos de micropolíticas que llegan a influir para configurar la red de relaciones sociales en la que las instancias educativas se hallan insertas. Estas diversas configuraciones implican en algunos casos, la exclusión o incorporación de algunos actores, lo cual influye en los procesos que viven los colectivos en torno a la formación continua de los profesores que los conforman.

Desde nuestra perspectiva, la “exclusión” de algunos colectivos en las diferentes configuraciones en una red social, no supone que los colectivos se desintegren, más bien están en un continuo proceso, existen como comunidad de práctica en las escuelas, aunque ya no conformen “formalmente” un colectivo. Al respecto, Wenger señala que una comunidad de práctica tiene un ciclo de vida, nace, se desarrolla, evoluciona o se dispersa en función del momento, la lógica, los ritmos y la energía social de su aprendizaje, como ocurrió en todos los colectivos observados.

Pero también advierte el autor, las CP pueden mantenerse mucho tiempos después de haberse disuelto como grupo oficial, no tienen fecha de caducidad, destaca (Wenger 2001). En ese sentido, los profesores de los colectivos del estudio, continuaban reuniéndose, intercambiando información, compartiendo experiencias de manera informal o bien, a través de la red social en la que se hallaban insertos como grupo o de manera individual. El colectivo continuaba vigente, quedaba en la memoria histórica de los maestros.

Con respecto a la participación de los profesores en los colectivos docentes, el análisis destaca que éstos actúan por el interés de trabajar colectivamente sobre cuestiones pedagógicas, derivado de sus preocupaciones docentes, en términos de Mercado (2002). Los colectivos de profesores se instauran como grupos sociales cuyos intereses y compromisos mutuos, parecen otorgarle cohesión y los encaminan a la búsqueda de elementos pedagógicos útiles desde su perspectiva, las cuales llevan al colectivo, las analizan y acuerdan su puesta en práctica en el salón de clases. El intercambio de experiencias en los colectivos docentes cobra un alto sentido de valoración, como lo han documentado Fuenlabrada (1997) y Espinosa (2007), pero también el intercambio de experiencias es un referente central en la construcción de sentidos sobre los contenidos y las actividades que se desarrollan en los espacios del colegiado, tal como lo recuperan otros estudios (García, 2002). Al respecto Espinosa (2007) identifica que los relatos de experiencias parecen contribuir a la apropiación de nuevas propuestas en tanto que proporcionan una perspectiva acerca de la forma en que determinados recursos pueden ser empleados ante situaciones o necesidades específicas y comunes.

De esta manera, el supuesto del aula como espacio “cerrado” planteado desde el sentido común o como lo refiere alguna literatura (Descombe, 1980) queda una vez más desmitificado. El aula en este caso, siguiendo a Mercado (2001), puede considerarse un espacio “donde coexisten referencias culturales diversas de las que son objeto maestro y alumnos fuera de la escuela” (Mercado, 2001:106).

Por otro lado, el trabajo permite afirmar, de acuerdo a los resultados aquí presentados, que incorporar proyectos que organicen todos los esfuerzos educativos en las escuelas y propicien la formación entre pares, como el de colectivos docentes, requiere gestiones directivas incluyentes, con participación de autoridades, profesores

y padres de familia, principalmente¹⁰⁹. De no contarse con el apoyo de los padres, los colectivos pueden incluso desaparecer, al menos, temporalmente. Apreciamos también, que los supervisores tienen dentro de sus intereses, evitar problemas con los padres de familia, que los profesores “pierdan” tiempo asistiendo al colectivo, o que se transgredan las normas. Los padres de familia tienen como interés que sus hijos aprendan, según sus parámetros al respecto y que los profesores los atiendan en las aulas.

La incorporación de los padres de familia a proyectos educativos, como los que se impulsaban en los colectivos docentes de este estudio, conlleva negociaciones importantes, que implican al director y los maestros como gestores de estos procesos; cuando ello ocurre, las posibilidades de que los colectivos se desarrollen o evolucionen se amplían, como se mostró en el colectivo dos del estudio, aunque no es el único factor que debe sortearse en las escuelas, algunos se sitúan en otros ámbitos que no siempre se resuelven con la voluntad de los docentes, ni aún de los directores o de los supervisores mismos, en nuestro medio.

Frente a posturas que argumentan que son los profesores quienes se resisten a los cambios, al trabajo colegiado o bien, a continuar preparándose, encontramos en este estudio evidencias de que en muchos casos, para conseguirlo deben incluso hacerlo con sus propios recursos, o aún de manera “clandestina” como aquí mostramos. Los resultados señalan que para los profesores, promover en sus escuelas el desarrollo de cuerpos colegiados, implica involucrarse en complejas negociaciones vinculadas con los procesos de micropolítica de las instituciones y organismos que conforman las redes sociales locales.

Dado los intereses de los profesores y la búsqueda de soluciones a sus problemas pedagógicos, el acompañamiento técnico en las tareas académicas de los colegiados, el cual no necesariamente proviene de instancias externas a la vida escolar, se instaura en los procesos de los colectivos como una práctica importante de mediación social, en términos de (Wenger y Lave, 2003; Espinosa, 2007). De esta manera, es identificable en estos espacios formativos una propuesta innovadora que

¹⁰⁹ Aun cuando la SEP establece que los padres de familia y otros actores sociales a través de los Consejos de Participación Social, podrán apoyar procesos que tengan por objeto incorporar a la escuela programas de fomento a la lectura, acciones en pro del deporte y la salud y de mejoramiento de la infraestructura de las mismas, el estudio no recuperó evidencias de que estos organismos estuvieran cercanos o influyeran para que los Colectivos sesionaran o no en el contexto escolar. En ningún momento el discurso de los profesores y directivos hizo alusión a este organismo oficial.

se traduce en la figura de un Asesor Técnico Pedagógico de Escuela (ATPE), que el propio colectivo designa y avala académicamente. La inclusión de un acompañante que emerge del propio colegiado y que los colectivos reconocen, es una alternativa factible que puede llegar a atenuar las demandas que acusan ciertos contextos educativos, principalmente rurales o dispersos, donde la figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) no existe o es insuficiente para impulsar propuestas formativas. Así, la mediación social cobra sentido en el colectivo, como una acción democratizadora en el que aprendices y experimentados (Wenger, 2001) intercambian roles para mediar en el colegiado, como opción posible para aprender conjuntamente en el grupo, diferente de aquellos esquemas donde de manera unilateral el experto dirige y coordina el trabajo del colectivo.

Sin embargo, fortalecer las figuras de asesoría docente que acompañen la formación continua de los profesores, en este caso los ATP o figuras similares, es una necesidad vigente. Simultáneamente, se precisan acciones decisivas de política educativa que ordenen y sistematicen la formación, funciones y designaciones de dicho personal ante la dispersión actual al respecto.

Por otro lado, el estudio amplió el horizonte de los sentidos que los docentes refieren para involucrarse en opciones formativas como éstas. Los profesores señalan que la conjunción de visiones educativas los impulsa a ser creativos en su profesión docente. Reiteran lo que otros estudios hacen patente, la centralidad de los niños (Luna, 1994; Mercado, 1999, 2002; Encinas, 2005), como motivación principal para participar en el proyecto de actualización que los colectivos docentes promueven en las escuelas. Esta centralidad se identifica en sus preocupaciones docentes ancladas con su interés manifiesto por allegarse de materiales y recursos didácticos para sus alumnos, adicionales a aquellos que la SEP otorga a las escuelas.

A diferencia de otras investigaciones, la Carrera Magisterial (CM) como motivación asociada con la formación continua, según lo refieren otras investigaciones (SEP, 2003; Mitofsky, 2003), el discurso de los profesores del estudio, tiende a marginarla de los intereses que los involucran como colegiado y sitúan, el campo de lo pedagógico y sus prácticas cotidianas en el salón de clase, como el sentido prioritario de estar inmersos en estos espacios. Aunque el estudio toca tangencialmente este tópico, las referencias que los docentes hacen sobre CM, indica cierta inconformidad con el esquema bajo el cual este programa funciona, aun cuando la mayoría de ellos participa de estos procesos evaluativos. Las evidencias obtenidas permiten afirmar que

los profesores se involucran en procesos formativos que los esquemas de Carrera Magisterial y el Escalafón vertical no reconocen y por tanto, se erigen como opciones paralelas no retributivas para los docentes, en términos de mejoras salariales o de ascensos escalares. En ese sentido, los aportes de esta indagación revelan la importancia de considerar en el diseño de nuevos modelos formativos, el reto de conjugar las necesidades del sistema, de las instituciones y de los docentes para ofrecer a los maestros alternativas para formarse en el contexto escolar, considerando además, proyectos funcionales de formación profesional.

Al respecto, Vezub, señala que un proceso de cambio que considere el desarrollo profesional en el contexto de la escuela deberá asumir la imperiosa necesidad de cambio de las condiciones laborales y de las formas organizacionales que regulan el trabajo docente en las escuelas, así como la reevaluación de las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente, para ofrecer nuevos horizontes y perspectivas de ascenso además de las clásicas jerarquías existentes (Vezub, 2010: 17).

Sobre el espacio del Consejo Técnico Consultivo, identifiqué que los Colectivos tienen diferentes apreciaciones sobre la funcionalidad del contexto oficial como medio para la formación continua. Así el Consejo Técnico se advierte en este estudio con dos acepciones en función del contexto y las experiencias previas que los docentes tienen respecto a este espacio. En tanto algunos colectivos lo visualizan como espacio privilegiado para la autoridad educativa, dado que la agenda formativa del colegiado no puede ser insertada, otros lo conciben como contexto del cual es posible apropiarse para impulsar el diálogo plural y el ejercicio del aprendizaje colaborativo.

No obstante lo anterior, los hallazgos mostrados evidencian la falta de políticas de gestión escolar desde las autoridades educativas estatales, que propicien condiciones para que los profesores puedan trabajar en los colectivos en los tiempos laborales. De ahí que los Consejos Técnicos Escolares como únicos espacios oficiales para las reuniones de los profesores, se erigen como ámbitos de negociación entre autoridades educativas y los maestros, en tanto que en éstos se siguen priorizando actividades administrativas, no menos importantes para las escuelas, sobre aquellas de carácter pedagógico que buscan implementarse en el colegiado de profesores. De esta manera, si bien la escuela sería teóricamente un espacio idóneo para el trabajo pedagógico entre pares, en la práctica afronta limitaciones para concretarlo, si no se realizan dichas políticas, como en algunos países esto ya ha sido posible.

La falta de las políticas mencionadas puede también redundar a futuro en el empobrecimiento del trabajo en los colectivos que están funcionando, en detrimento de una mejor formación docente y enseñanza, que son las metas de sus acciones. Si bien es cierto, las políticas delineadas en México en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (2008), que rige las acciones de las entidades del país en el campo de la formación continua, parecen sugerir algunas alternativas para establecer procesos formativos en los espacios escolares, mediados por los Centros de Maestros, los cuales según la SEP son “ejes del nuevo modelo de formación continua”, no se perciben propuestas de cambios en el esquema actual laboral de las instituciones educativas de educación básica.

Esta situación parece acentuarse más en los contextos rurales y/o de educación indígena, donde la posibilidad de organizarse como colectivos docentes no depende solamente de los maestros o directores de las escuelas, sino que requiere de mediaciones lideradas por un Asesor Técnico Pedagógico o bien de una autoridad superior, el Supervisor escolar, que gestione y convoque a los maestros a reunirse como Consejo Técnico Consultivo de acuerdo a la normatividad establecida oficialmente. A esto se adiciona, la visión que cada autoridad educativa tiene del ámbito del Consejo Técnico, la cual, como se aprecia en este estudio, no siempre es congruente con los intereses pedagógicos que los maestros señalan como prioridad de este espacio.

De esta manera, los profesores que laboran en contextos de vulnerabilidad, continúan siendo población marginada en los programas de formación continua nacional y estatal. Los incipientes esfuerzos realizados por la federación mediante el diseño de materiales exprofeso y algunas instancias involucradas como en este caso, el Centro de Maestros y la Asociación Civil, son todavía acciones aisladas que no logran vulnerar las barreras impuestas por la propia estructura educativa o bien, por las condiciones materiales en las que esta población se desempeña. Los profesores de escuelas de educación indígena y/o multigrado, como lo han documentado otros estudios (Rosas, 2003; Arteaga, 2009), tienen aún escasas oportunidades para gestionar acciones formativas en espacios colaborativos, dada las características de su contexto laboral y las pocas posibilidades de acceso a las opciones de formación docente, diseñadas para esta población.

Con relación al organismo civil, instaurado como parte importante de la red social local y coprotagonista de las acciones que emprendieron los colectivos

docentes, este estudio aporta referentes poco documentados hasta hoy, respecto al papel de organismos civiles en procesos institucionalizados de la formación docente. Las políticas públicas delimitadas en la normatividad del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio de la SEP, señalan que los servicios de formación continua y superación profesional, contemplan aquellos que se ofrecen por las instancias públicas, así como por las organizaciones de la sociedad civil y los privados, enfatizándose la asesoría académica en la escuela (SEP, 2008). En este sentido, la fusión de proyectos de una Asociación Civil y un Centro de Maestros, algo poco común en el sistema, evidencia una posible alternativa de mediación conjunta de procesos formativos a través de propuestas enriquecidas, que pueden operarse en las escuelas incorporando materiales editados por la Secretaría de Educación Pública y otros, gestionados por los organismos involucrados, así como los propios colectivos docentes.

Empero, la intervención de un organismo civil en propuestas de carácter público, se advierte como un oasis en el desierto, o quizás desde otra perspectiva, como un riesgo que trastoca el complejo entramado de la burocracia estatal. Al respecto, el estudio pone de manifiesto que la implicación de asociaciones civiles en procesos formativos al lado de instancias públicas, enfrenta condiciones complejas para la implementación de proyectos educativos, propiciadas desde la autoridad educativa local, como ocurrió en este caso. Este tipo de tensiones, es consecuencia en parte, de la poca claridad en los lineamientos que establece la SEP, sobre la inserción, definición de campos de competencia y mecanismos de coordinación entre las instancias públicas y privadas que el sistema pretende incluir en la formación continua en México.

Por otro lado, los límites de las miradas en los procesos documentados en este estudio, dejaron entrever historias inconclusas y otras posibilidades para seguir construyéndolas. Las comunidades de práctica, como lo describí en otro momento, seguían “vivas” en las escuelas y en la reconfigurada Asociación Civil donde se hallaban involucrados muchos maestros y maestras de la región, retomando el origen que le dotó de sentido como organismo social, el trabajo con los niños y los maestros dentro y fuera de la escuela. Así, la supuesta fecha de caducidad de las comunidades de práctica estudiadas, se desdibujaba y se hacía patente la vigencia destacada por Wenger.

Comentarios finales y perspectivas

Es indispensable seguir construyendo conocimiento, producto de investigaciones, sobre los procesos cotidianos que sustentan a los colectivos docentes y los vínculos que ahí se establecen. Este conocimiento puede orientar las políticas sobre este campo y contribuir a mejorar los modelos de intervención que promuevan la participación de las instituciones públicas y privadas.

Estudios como el presente contribuyen a ese fin, aunque requieren complementarse con otros que incluyan variedad de contextos regionales y permitan identificar hallazgos más generales sobre el desarrollo de los colectivos docentes.

Por último, la oportunidad de explorar estos espacios gestionados, construidos y negociados por los maestros, me aportó elementos para construir una visión más amplia sobre las prácticas formativas en las escuelas e identificar las limitaciones del presente estudio.

Si bien es cierto, durante tres ciclos lectivos la cercanía al trabajo de los profesores me permitió ser testigo del proceso que vivieron los tres colectivos docentes, en algunos casos, las estadías se avizoraban insuficientes para obtener referentes empíricos que derivaran en análisis más exhaustivos del quehacer cotidiano de los maestros. Aquí advierto que un ojo avezado y una apertura para documentar lo no documentado, en términos de Geertz (1987), es una *condicio sine qua non*, para la investigación de corte etnográfico. Un ejemplo de esto último lo refleja mi percepción inicial sobre el Colectivo Tres, donde mis primeras miradas no advirtieron elementos significativos para este estudio, pero la oportuna reconsideración apoyada por quien dirigió esta tesis y la observación pertinente del comité doctoral, me confirió pautas importantes para la construcción de categorías analíticas y conclusiones centrales que forman parte de esta investigación.

Sobre los otros Colectivos, quedan ventanas abiertas para futuros estudios, con respecto a los aportes pedagógicos que llevaban los profesores del colegiado a su salón de clases y las formas de aplicación que éstas pudieran tener con sus alumnos.

Paradójicamente, el prolongado trabajo de campo, en algún momento se tornó en objeción para “cerrar” este reporte de investigación final. Las preocupaciones derivadas de mi cercanía con los profesores del estudio, me exigían abundar en aspectos que no me había propuesto hacer en esta investigación. Como consecuencia quedan en el expediente de campo, evidencias importantes que pueden derivar en

otras líneas de estudio que forman parte de mi interés y que, desde luego, abonan a mi pasión por nadar en la profundidad del mundo de la profesionalización de los maestros.

Queda la invitación abierta para quienes movidos por la motivación por escrudiñar en este campo, deseen dar continuidad a este estudio colaborando así con la posibilidad de saldar mi deuda con los protagonistas de esta historia.

Ciudad de México, noviembre de 2011.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Citlali (1991). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, Ciudad de México: Tesis DIE 5.
- Aguilar, Citlali (1995). "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela". En Rockwell Elsie (Coord.). *La escuela Cotidiana*. Ciudad de México: FCE.
- Anfossi, Andrea, Rosa María Arias y Cols. (1989). "Análisis de las necesidades de formación, capacitación y actualización en educación en el área de influencia de la sede regional del atlántico, Costa Rica en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)*, www.reduc.cl/homereduc.nsf
- Antúnez. Serafín (2006). *Principios Generales de la Asesoría a los Centros Escolares*, Universidad de Barcelona.
- Arnaut, Alberto (1998). Historia de una profesión. *Los maestros de educación primaria en México, 1887 – 1994*. Ciudad de México: Biblioteca del Normalista.
- Arnaut, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión, No. 17. Hacia una reforma integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública, México.
- Arteaga, Paola (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupo multigrado*. Tesis DIE - CINVESTAV, Ciudad de México.
- Ávalos, Beatrice (2000). *El Desarrollo Profesional de los Docentes*. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO
- _____ (2004). *La formación docente inicial en Chile*. En www.sica.int/búsqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=oduc_12780_1_01022007.pdf
- _____ (2007). *Formación docente y continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bacharach, S.B. y Lawler. E. J. (1980). *Power and Politics in Organizations*, San Francisco, Jossey – Bass.
- Bacaicoa, Fernando y Manuel Marín (2001). "La formación permanente del profesorado ¿para qué sirven los cursos de actualización?" en *Revista Fuentes*, No.3, 2001, Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla, España. www.cica.es/aliens/revfuentes/num3/.
- Ball, Stephen (1984). "Initial encounters in the classroom and the process of establishment", en *Life in School. The sociology of pupil culture*, Hammersley, M.; P.Woods (Eds), Open University Press, Londres.
- _____ (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de educación. Barcelona: Paidós.
- Bardisa, Teresa (1997). "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", *Revista Iberoamericana de la Educación*, serie Micropolítica en la escuela, número 15, septiembre – diciembre 1997.

- Blase, Joseph (2000). "La micropolítica de la enseñanza" en *la enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Bruce J. Biddle, Thomas L Good, Ivor F. Goodson. Temas de educación. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, Antonio, Antonio Rodríguez y Cols. (2000). "Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la comprensión de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el profesorado", Universidad de Granada, España, en Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura. wwwn.mec.es/cide (14-03-05)
- Bolívar, Antonio (2000a). *Los Centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La muralla.
- Bonilla, Rosa O. (2006). "La asesoría técnica en la escuela" en SEP (2006) *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. Ciudad de México.
- Bracho, Teresa (2001). *Evaluación del Programa Escuelas de Calidad*. Centro de Investigación y Docencia Económica, A.C, Ciudad de México.
- Bris, Mario (2000). "Clima de trabajo y organizaciones que aprenden" en *Educación* 27, 2000 103-117, España.
- Bullogh R. Jr. (1997). "Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado". En B. J. Biddle, T. L. Good I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*, vol. 1, (pp. 99-165). España: Paidós.
- Calderón, Jaime (2001). "Los colectivos de maestros y el cambio escolar" en *Revista de los Talleres Regionales de Investigación educativa*, Universidad pedagógica Nacional, Año 3, N° 6, jul – dic. Ciudad de México.
- Calvo, Beatriz (s/f) *Etnografía de la educación: Una perspectiva histórico- cotidiana* en www.iacd.oas.org/Interamerhtml/Riverahtml/riv_zav_cal.htm (10 /01/05)
- Calvo, Beatriz (1998) "Lo histórico y lo cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos" en Beatriz Calvo Pontón et al. Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias de Investigación Cualitativa en Educación. 527 – 547. Ciudad Juárez: UACJ
- Calvo, Beatriz, et al (2002). *La Supervisión Escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. Paris: UNESCO
- Chaiklin, Seth y Jean Lave, Comps. (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Argentina: Amorrortu editores
- Coll, César (2001). *VI Congreso Nacional de Investigación educativa*, Colima, México.
- Dabas, Elina (2005). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Darling-Hammond, Linda y Milbrey W. McLaughlin (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo* en SEP, *Cuadernos de Discusión* 9.
- Descombe, Martyn (1980). "El aula cerrada" (fragmento) en *Ser Maestro*, Rockwell, Elsie (Ed) op. Cit. Pp. 103-108. Ciudad de México.
- Dios Montes, Francisca, Fernando Villar y cols. (2003), *La formación permanente del profesorado de educación primaria en Cáceres (1986 -1996) y su incidencia en*

el desarrollo profesional, Consejería de Educación, Ciencia y tecnología, Mérida, España en Secretaría General de Educación.

Documento emitido por la A.C. (s/f). *Aprender a enseñar y a pensar nuestro mundo, tarea actual del maestro*.

Encinas, Abel (2005). *Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)* Tesis DIE - CINVESTAV, Ciudad de México.

Erickson, Frederick (1986). "Métodos cualitativos en investigación sobre la enseñanza", Wittrock, (Ed.) *La investigación de la Enseñanza II*, Barcelona, Paidós / Ministerio de Educación y Cultura, pp. 195 – 301.

Espinosa, Epifanio (1998). *Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica*. Tesis DIE- CINVESTAV, Ciudad de México.

_____ (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria*. Tesis Doctoral DIE – CINVESTAV, Ciudad de México.

Escudero Muñoz, J.M. y Bolívar, A. (1994). Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. En A. Amiguihno y R. Canário (Org.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.

Escudero, Juan Manuel; Teresa González, et al (1997). "La formación del profesorado y el desarrollo de la LOGSE: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP de Murcia", Centro de Profesores de Murcia, España en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, Ministerio de Educación y Cultura. wwwn.mec.es/cide/

Estrada, Pedro y Mercado, Ruth (2008). "Procesos de negociación de significado en una escuela Normal Mexicana con la reforma de 1997". *Revista Psicología & Sociedade*; 20 (3): 391-401, Brasil.

Estrada, Pedro (2009). *Formación inicial en la normal: construcción de significados de maestros y estudiantes en las prácticas preservicio*. Tesis DIE, Ciudad de México.

Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983). "Escuelas y clases subalternas", en *Cuadernos Políticos* 37, Ciudad de México.

Ezpeleta, Justa (1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura del poder en la escuela primaria*. Documento DIE, Ciudad de México.

Fierro, Cecilia (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva en el nivel básico*. Tesis DIE, Ciudad de México.

Finocchio, Silvia (2006). *La formación de los maestros en clave PRONAP 1996 – 2006*. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Argentina

Finocchio, Silvia (2006a). *Modelos de formación continua en América latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Argentina

Fuenlabrada, I (1997). "Capacitación y actualización", en I. Fuenlabrada y E. Weiss (Coords.) *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la*

- educación primaria. Lineamientos para un nuevo modelo. Reporte de investigación. pp. 141-174
- Fullan, Michael (1995). *The school as a learning organization: Distant dreams*. Theory into Practice, 34 (4), 230 -235
- Galván, Lucila (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativos al salón de clases*. Un estudio etnográfico. Tesis 29, DIE, Ciudad de México.
- García- Álvarez, Jesús (2004). *La formación del profesorado basada en el centro*, Universidad de Deusto. Bilbao.
- García, Rosa Mónica (2003). *El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado*, Serie tesis, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, Ciudad de México.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guarro, Amador (2004). "Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica". En Domingo, Jesús (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: BAM- SEP/Octaedro.
- Guerrero, Cuauhtémoc (2004). *El director. Una mirada a la construcción cotidiana del oficio*, Tesis DIE, Ciudad de México.
- Hammersley, Martyn (1976). "The mobilization of pupil attention", en *The process of schooling. A sociological reader*, Hammersley, Martyn & Peter Woods (Eds), The Open University, pp. 104 – 115, Londres.
- Hanneman, Robert A. (2000). *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales*. Capítulo primero. Traducción de María Angela Petrizzo. Versión electrónica
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Edición Quinta. Madrid: Morata
- Hargreaves, Andy (1978). "The significance of classroom coping strategies", en *Sociological Interpretations of Schooling and classroom: A reappraisal*, Len Barton y Roland Meighan (Eds), Bemrose, pp. 71 – 95, Nafferton.
- Heller, Ágnes (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península
- Hernández, Fernando (2004). "El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario". En Domingo, Jesús (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: BAM-SEP/Octaedro, p.p. 89-105.
- Hicks, D. (1996). "Contextual inquiries: a discourse – oriented study of classroom learning", D. Hicks, *Discourse, Learning and Schooling*, Cambridge University Press. Cambridge.
- Hoyle, E. (1982). *Micro- politics of educational organizations. Educational Management and administrations*, 10 (2) 87 – 98
- Ibarrola de María, Gilberto Silva Ruiz (1995). "Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México" en *Propuesta Educativa*, año 7, No. 14, Ciudad de México.

- Ibarrola María, Gilberto Silva Ruiz y Adrián Castelán Cedillo (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, Ciudad de México.
- Imbernón, Francisco (1997). *La formación del profesorado*. Papeles de Pedagogía. España: Paidós.
- Imbernón, Francisco (1999). "De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español". En Pérez Gómez, et al (1999) *Desarrollo profesional del Docente. Política, investigación y práctica*. Madrid.
- Imbernón, Francisco (2007). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado, nuevas para formar en la innovación y el cambio*. España: Grao
- Isaza, Leonor y Guillermo Torres (2000). "Evaluación de los programas de formación permanente de docentes realizado en Bogotá entre el 96 y el 2000", Colombia en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)*, www.reduc.cl/homereduc.nsf
- Jordá, Jani (1999). *Proyecto de Evaluación y Seguimiento de la LEP y LEPMI '90. Estudio de la Línea productos de Titulación*, Reporte inédito, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Kalman, Judith (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero – abril, Vol. 8, No. 17, Ciudad de México.
- Kelchtermans, Geert y Ballet Katrijn (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. En *Teaching and teacher education*. 18 (2002) 105-120. Ed. Pergamon.
- Krawczyk, Nora (2002). "La reforma educativa en América latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sept.- dic. 2002, vol. 7. Núm. 16. Pp. 627 – 663.
- Lave, Jean (1988). *La cognición en la práctica*. España: Paidós
- Lave, Jean y Wenger Etienne (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*, UNAM, Ciudad de México.
- Lomnitz Adler Larissa (1998). *Redes sociales y poder. Ensayos de antropología latinoamericana*. FLACSO – Miguel Angel Porrúa. Ciudad de México.
- Lomnitz Adler Larissa (2002). Redes Sociales y partidos políticos en Chile. *Redes*. Revista hispana para el análisis de redes sociales. Vol. 3, no. 2. Sept- nov. 2002. <http://revista-redes.rediris.es>
- Lozares, Carlos (s/f). *Valores, campos y capitales sociales*. Departament de sociología. Universitat Autònoma de Barcelona, Spain.
- Luna, María Eugenia (1994). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Serie tesis No. 21, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, Ciudad de México.
- Marcelo García, C. (1999). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona (2ª edición).

- Martínez, Alba (1997). *Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente: del Centro de Maestros a la Escuela para mejorar el trabajo de los profesores*, Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica, OEI-SEP, noviembre 1997.
- _____ (2008). *El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006*. Seminario Internacional “Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar”, 2-6 junio 2008.
- Martinic, Sergio (2001). “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina” en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 27, septiembre – diciembre 2001
- Mercado, Ruth (1991). “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros” en *Infancia y aprendizaje*. Madrid.
- _____ (1994). “El diálogo de voces sociales en los saberes docentes”, en Rueda, Mario y Delgado Gabriela, et al (Coord.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, 371- 388, Universidad Nacional autónoma de México, Ciudad de México.
- _____ (1994). “Saberes docentes y voces sociales en el trabajo de enseñanza”. En *Sociocultural Research*, A. Álvarez y P. Del Río (Eds.), Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- _____ (1997). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, Ciudad de México.
- _____ (1999). “El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria” en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente.*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, Ciudad de México.
- _____ (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Educación y Pedagogía, FCE, Ciudad de México.
- _____ (2010). “Prioridades de la formación en docentes de educación básica” Ponencia presentada en el Congreso *Retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI*, Xalapa, Veracruz, México.
- Mawhinney, Lynnette (2007). *The social life of teacher: exploring interactions and networks in congregational spaces*. UMI, USA.
- Mesa, Antonio; Jesús Casanueva y Cols. (1995). “Reforma educativa y formación permanente del profesorado. Estudio de la relación existente entre las necesidades de formación del profesorado y la oferta de actividades, CPR de Fuenlabrada, España en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, Ministerio de Educación y Cultura. wwwn.mec.es/cide/ (14-03-05)
- Messina, Graciela (1999). “Investigación en o investigación a cerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa” en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19, Enero – abril, 1999, Madrid.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1999). *Formación Permanente del profesorado. Programas de actuación*, España.

- Mitofsky (2003). *Evaluación de los servicios de actualización y capacitación del PRONAP*. Ciudad de México.
- Molina, José Luis (2004). *La ciencia de la redes, apuntes de Ciencia y Tecnología 11*, junio (36 -42) [http:// www.cica.es/aliens/aacte/](http://www.cica.es/aliens/aacte/) consulta 10-06-07.
- _____ (2005). “El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas”, *Empiria*, julio – diciembre 10 (71 -106).
- Morgan, Gareth (1986). *Imágenes de la organización*. Alfa omega, Ciudad de México.
- Morgenstern, Sara y Eustaquio Martín (1993). “La evaluación de los CEP. Análisis de su contribución a la reforma educativa”, Universidad nacional de educación a Distancia (UNED), Madrid en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura*. www.mec.es/cide/
- Nespor, Jan (1994). *Knowledge in motion. Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*. The Falmer Press. London.
- Nieto Cano, J. Miguel (2001). “Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas”; en: Segovia Domingo Jesús (coord). *Asesoramiento al centro educativo*. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona. Octaedro-EUB.
- Nieto, José (s/f). “Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas” en *SEP (2006) La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. Ciudad de México.
- Nicholls, A. (1983). *Managing Educational Innovations*, Hemel Hempstead, Allen & Unwin.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2007). *Evaluación Externa de los Programas rectores estatales para la formación continua de Maestros en Servicio 2006*.
- Ortiz, Maximino (2003). *Carrera Magisterial: Un proyecto de desarrollo Profesional*, Cuadernos de Discusión 12. Hacia una reforma integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública, México.
- Paradise, Ruth (1994). *Etnografía ¿Técnicas o perspectivas epistemológicas?*, México, CISE/UNAM.
- Pastrana, Leonor (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis 24, DIE, Ciudad de México.
- Pérez, A. et al (1999) *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Akal editores, España.
- Pérez, Gilberto (2007). *Procesos de construcción de comunidades de práctica para la educación de adultos*. Tesis DIE. Ciudad de México.
- Pérez, Ramón; Blanca Rodríguez y Elvira Ruano (1994). *Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en centros. Hacia un modelo de evaluación*, Universidad de Oviedo, España, en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura*. wwwn.mec.es/cide
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*, Cambridge, Mass., Pitman.

- Pinzón, Justo (1998). *Ponencia: El colectivo: un espacio de intercambio, aprendizaje y de transformación de la práctica pedagógica*, Primer Encuentro Estatal de Experiencias educativas Innovadoras de educación Básica y Formación de docentes, CEDES, Oaxaca, México.
- Putnam, R. y Borko, H. (1997). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*, vol. 1, (pp. 219-329). España: Paidós
- Riaza, José María (1986). *Los sistemas de formación del profesorado en los países avanzados*, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, en Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura en www.mec.es/cide (15- 03-05)
- Rivero, Norma (2009). *El trabajo colegiado: Una estrategia de capacitación y actualización docente*. Ponencia COMIE 2009. Yucatán, México.
- Rockwell, Elsie (1986). *Desde la perspectiva del trabajo docente*. Ponencia presentada al Coloquio sobre el estado actual de la educación en México, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN. Ciudad de México.
- _____ (1986a). "Etnografía y teoría en la investigación educativa", *Revista Enfoques*. pp. 29-56. Colombia: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Documento DIE. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV.
- _____ (1994). "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase" en *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*. Documentos DIE- CINVESTAV, Ciudad de México.
- _____ (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares" en *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de la Educación. Número 1, enero 2004 – mayo 2005.
- _____ (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, Documento DIE, Ciudad de México.
- Rockwell, Elsie y Ruth, Mercado (1988). *La práctica docente y la formación de maestros*, en *Investigación en la Escuela*, 4.
- _____ (1999). "La práctica docente y la formación de maestros" en Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1999), *La escuela, lugar del trabajo docente: Descripciones y debates*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, Ciudad de México.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós.
- Rosas, Lesvia (1996). "Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVI, No. 2, Ciudad de México.

- _____ (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. CEE, Fundación para la Cultura del Maestro, A.C., Ciudad de México.
- Salomon, Gavriel comp. (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Amorrortu editores, Colección Agenda educativa, Argentina.
- Sánchez, Carmina (2004). *Las concepciones de los asesores de matemáticas, como resultado de una práctica social en comunidades de aprendizaje*, Serie tesis No. , Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (1995). *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros. Documento de trabajo*, SEP, Ciudad de México.
- _____ (1996). *Lineamientos para el establecimiento y operación del Pronap en las entidades federativas. Primera etapa*, Pronap, Ciudad de México.
- _____ (2000). *Memorias del quehacer educativo 1995 – 2000*, Ciudad de México.
- _____ (2003). "Centros de Maestros: Un acercamiento a su situación actual" en *Cuadernos de Discusión 14*, Ciudad de México.
- _____ (2004). *Reglas de Operación 2004 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, Ciudad de México.
- _____ (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. Propuesta.
- _____ (2006). *Reglas de Operación 2006 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, Ciudad de México.
- _____ (2006a). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*, Ciudad de México.
- _____ (2007). *Reglas de Operación 2007 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, Ciudad de México.
- _____ (2008). *Sistema Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, Ciudad de México.
- Sandoval, Etelvina (1992). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, Tesis, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, Ciudad de México.
- Santibañez, Lucrecia; et al (2006). *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Rand Education, Santa Mónica, C.A.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations: Varieties, contexts, processes and social order*. Strauss, San Francisco: Jossey-Bass.

- Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid.
- Talavera, S. Ma. Luisa (1992). *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado*. Estudio etnográfico, Serie tesis No. 14, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, Ciudad de México.
- Tapia, Guillermo (2004). *La Supervisión Escolar. Perspectivas de reforma e innovación en el marco de la reforma educativa mexicana*, tesis, Universidad de Guanajuato, Instituto de Investigaciones en Educación, Guanajuato.
- _____ (2008). *Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México*, Revista: Curriculum y formación del profesorado, Granada, España.
- Tebar, Lorenzo (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI/Santillana. España.
- Torres, Rosa María (1996). "Sin Reforma de la Formación Docente no habrá Reforma Educativa". *Prospectivas*, Vol. XXVI, N°3. Suiza: UNESCO.
- _____ (1998). *Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?*, documento preparado para la XIII Semana Monográfica "Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente", organizada por la Fundación Santillana, Madrid, del 23 al 27 de noviembre de 1998.
- _____ (2004). *Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Fórum 2004.
- Torres, R. y Serrano (2007). *Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos Docentes*. COMIE, Abril. junio 2007. Vol. 12, Núm. 33, pp. 513- 537. Ciudad de México.
- Toscano, Martín, et al (1995). *Evaluación formativa de un proyecto institucional de formación permanente del profesorado: el programa de actualización científica y didáctica (modalidad A)*, Universidad de Sevilla, España, en Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura.
- Trento, Denise (2006). "Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetencia". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492.
- Universidad Estatal a Distancia [UNED] (1977). *Estudio sobre necesidades de capacitación docente en el magisterio nacional*, Costa Rica en Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC).
- Vaillant, Denise (2002). *Formación de formadores. Estado de la Práctica*. PREAL, No. 25.
- Vélez, Hilario y Manuela de Atocha (2001). *La coordinación y el acompañamiento en la formación de colectivos escolares*, UPN, Yucatán, México.

- Vezub, Lea (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Unesco,
- Vera, Cecilia (2000). "Proceso formativo del docente de primaria y educación media en el sistema educativo ecuatoriano", Bogotá en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)*, www.reduce.cl/homereduc.nsf
- Watts, Duncan J. (2006). *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*, Paidós Transiciones, Barcelona.
- Wellman, Barry y Milena Gulia (1999). "Net- Surfers don't ride Alone: Virtual Communities as Communities" in Wellman, Barry, ed., *Networks in the Global Village. Life in Contemporary Communities*. Oxford: West view Press.
- Wenger, Etienne. (1998). *Las comunidades de Práctica: Aprendiendo como un Sistema Social "Pensador de los Sistemas"*, junio.
- _____ (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, España.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. USA: Harvard Business School Press.
- Weiss, Eduardo (2000). "Los cursos de capacitación" En Justa Ezpeleta, Eduardo Weiss y Cols, *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para abatir el rezago educativo*, DIE – CINVESTAV, Ciudad de México
- Woods, Peter (1980). "Strategies in teaching and learning", en *Teacher Strategies; Explorations in the sociology of the school*, Peter Woods (Ed.) Croom Helm, pp. 19-26, Londres.
- _____ (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Paidós / Ministerio de Educación y Cultura, Barcelona.

Páginas Electrónicas consultadas:

www.pronap.ilce.edu.mx

Www. http://pronap.ilce.edu.mx/home/sep05/serv_asesoria.pdf, p. 17, consulta 15-02-06

Www. <http://basica.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad> (Consulta 2/10/07)

Www. http://es.wikipedia.org/wiki/Asociaci3n_Civil

Www. <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-1643.html> consulta 4-10-07

Www. <http://www.ibbymexico.org.mx> (consulta 5 -05- 05)

www.<http://educacion.yucatan.gob.mx/quienes/org/primaria> (consulta 28-07-07)

http://www.snte14.org/estatutos/estatutos_tituloll.htm

<http://www.ewenger.com/theory/index.htm> consulta 4 -07-07

ANEXOS

Anexo 1

Colectivo 1
 Sesión 2
 Fecha: 20 de mayo de 2005
 Observador: Abel Encinas M.
 Participantes del Colectivo de docentes:
 Profesoras Hortensia, Julia, Enriqueta,
 Fernanda, Pilar, Vicky, Ana María, Daniela y Sara
 Hora Inicio: 11:25 hrs.
 Hora de término: 12:30 hrs.
 Sesión videograbada+O + NC+NM

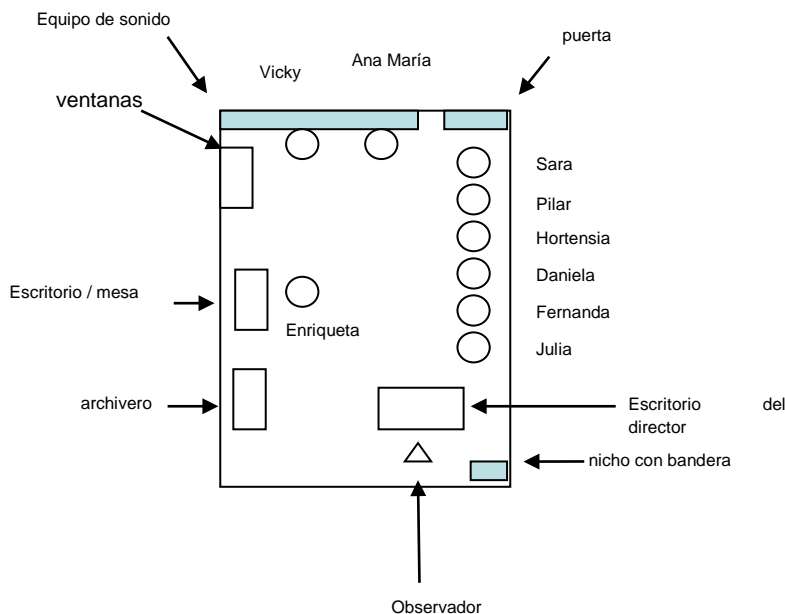
Este día la escuela no ha tenido una actividad convencional, los alumnos y el comité de padres de familia han organizado para los maestros un festival en el espacio escolar. Los alumnos de sexto grado parecen llevar la organización en este evento, algunos son maestros de ceremonia y otros ayudan a servir los refrescos. La escuela cuenta con un pequeño teatro escolar al aire libre y desde las 9:00 a.m. se realiza la actividad con motivo del día del maestro que consiste en bailes, juegos, pastel y refrescos. La actividad termina a las 11:15 a.m., aunque los niños no desean retirarse y piden que les dejen un rato más la música para seguir bailando. De hecho no se retiran todos los niños, algunos se quedan a esperar a sus papás y otros permanecen en el patio jugando.

Según refieren los profesores los padres fueron informados previamente de este evento. Se observan algunas madres de familia quienes se acercan a una de las maestras y le preguntan por la tarea de sus hijos, ella les contesta que los alumnos ya saben qué tarea les dejó porque lo anotaron antes de salir a la fiesta (O2C1 20/05/05).

La reunión se llevó a cabo en el espacio de la dirección de la escuela porque el aula de medios donde habitualmente se realizan las reuniones del colectivo no contaba con el mobiliario, ya que este se había utilizado para la festividad de los maestros (sillas y mesas). El espacio de trabajo en la dirección es relativamente reducido, solo hay sillas y no cuenta con mobiliario para colocar los materiales y pizarrón para pegar las láminas. Para esta sesión, de acuerdo al convenio establecido en la anterior reunión, la Profesora Enriqueta preparó material y le correspondía a la Profesora Pilar apoyarle, sin embargo, no está presente. La profesora Enriqueta lo comenta antes de iniciar la actividad.

La maestra Rita no estuvo presente porque fue a la supervisión escolar a dejar documentación de los alumnos de sexto grado. El director se retiró porque tenía una cita médica.

Plano de la reunión



Maestra Enriqueta. Hoy vamos a ver lo que nos marca el libro / señala el cuadernillo de estrategias *Encuentros y posibilidades* que ya han trabajado en la sesión anterior/, pero antes de eso vamos a ver cuáles son los libros, retomando la sesión anterior, / mientras la maestra habla, algunas maestras se empiezan a acomodar en sus lugares, no están todas, falta Rita, Daniela y Sara/ de la exploración de los libros, vamos a ver cuáles son los libros que más llamaron la atención en el momento de su exploración con los alumnos. Tenemos por ejemplo en el caso mío, les llamó más el de los juguetes /se dirige al escritorio donde ha colocado una colección de libros de la biblioteca de aula y papel china/ hay uno de juguetes que es el que / busca el libro/ ni lo tengo aquí porque se lo llevan a domicilio, /una maestra dice: se lo robaron/ lo presto, o sea que son préstamos a domicilio / sigue buscando el libro/ y ahorita que vengo acá no está el de los juguetes porque ese les llama mucho la atención, el de los juguetes y uno del espacio, porque ven el círculo negro, entonces yo les iba a mostrar el que más les había gustado a mis alumnos / la maestra Vicky entra al salón/ pero les quedé mal, porque no lo devolvieron, no lo entregaron / sigue afanosamente hurgando entre sus libros/ y faltó. Eso es en relación con la sesión anterior, no se si alguien quisiera comentar algo sobre sus actividades sobre la sesión anterior en la exploración de los libros, porque como en todos los libros también hay de recetas, ahorita que les facilite unos libros, este, pues van a ver. Bueno en el mío es a lo que se refiere a lo de los juguetes el que más les gustó, la prueba está que se lo llevaron a domicilio. No se si alguien quiera participar /tono de solicitud/ algo, compartir su experiencia/ mientras la maestra pide esto, algunas maestras revisan el cuadernillo en las páginas de la sesión en cuestión/ de la experiencia que tuvo porque estamos ahorita, lo que estamos retomando de la sesión anterior para empezar a (con) nuestra actividad de *Leer con imágenes* hay un silencio prolongado/.

Mtra. Daniela. Este, Yo si apliqué la actividad. En lo primero que es donde los niños, este, van a clasificar, este, les costó, les costó acomodar porque algunos separaron los cuentos clásicos, nada más saqué como cuatro tipos (clasificaciones): Cuentos clásicos y animales /La maestra Vicky hace una pausa porque un niño se acerca a la puerta y le pide algo a la maestra Ana María / pero en la siguiente actividad que es la de preguntas ¿Y para qué? este, ahí si hubo mas participación y hubo algunas preguntas cómo, o sea, yo les pregunto que para qué y ahí ellos clasificaron: para niños que no saben leer como los de puras imágenes, para niños que saben leer como los que tienen muchas letras y este, para papás también que les gusta leer /mientras la maestra comenta, las maestras aprovechan para tomar el refresco o el pastel que han llevado a la reunión/ pero si me llamó la atención de que ellos eligieran para los que no saben leer y para los que sí saben leer .

Mtra. Hortensia. A mi también, bueno, los niños agruparon por ejemplo, cuentos de *Caperucita Roja* para niñas, o sea todos los cuentos para niñas y todos los cuentos para niños, por ejemplo el de *Pulgarcito* ellos lo clasificaron como que era para niños y ya después les dije, pero si es para niños o para niñas, yo no puedo leerles a las niñas el cuento de *Pulgarcito* y dijeron no, sí, y ahí estaban como que y al fin de cuentas llegaron a la conclusión de que los cuentos son para todos ¿no? O sea que no nada más *Pulgarcito* es para los niños y...

Mtra. Enriqueta. Es en general.

Mtra. Hortensia. Es en general y *Caperucita* es para las niñas, pero ellos como que tenían esa idea y los clasificaron así.

Mtra. Enriqueta. Pues veo que han sido experiencias bonitas porque no lo habíamos hecho, al menos yo nomás les había puesto los libros, este, que los vieran y que es escogieran el que mas les gustara, pero ahorita ya que vimos las experiencias pues sí veo que es bonito, ¿verdad? / revisa el cuaderno de estrategias, para guiar la actividad/ Bueno /hace una pausa y continua leyendo el material/ ¿Ustedes qué piensan de que si se logró que todos los niños participaran? / se dirige a las compañeras y espera una respuesta, se hace una pausa/

Mtras. La mayor parte, la mayoría...

Mtra. Hortensia. Se preguntaban entre ellos, por ejemplo, no precisamente equipos sino que se preguntaban y ese para que será o este donde lo ponían o que entre ellos se ayudaban /algunas maestras asienten con la cabeza, mientras se mantienen de brazos cruzados o revisan el cuadernillo/

Mtra. Enriqueta. Entonces yo aquí les traje algunos libros / se voltea hacia la mesa y muestra la colección/ no traje todo el paquete ¿sí? Y yo este quiero que tomen al azar, el que ustedes gusten, /mira de reojo la guía del cuadernillo y sigue dando instrucciones/ lo hojeen, lo vean y luego vemos que vamos a hacer después ¿sí? Ahí tomen el que ustedes gusten / se mueve de lugar y se dirige a la puerta, desde ahí continua dando instrucciones/ ahorita vamos a explorar los materiales / las maestras se ponen de pie y empiezan a revisar los libros y se llevan algunos a su lugar

y empiezan a hojearlos, en ese momento llega la Mtra. Fernanda y la coordinadora del grupo le comenta sobre la actividad que están haciendo, afuera siguen algunos niños jugando en la cancha cívica, se escucha el bullicio. Mientras las maestras revisan los libros, la coordinadora extiende algunos papeles de china en el escritorio y empieza a cortar trozos de cinta de la denominada maskin tape y pega sobre la pared las láminas que contienen algunas preguntas previamente escritas por ella: ¿consideras que los libros ilustrados son para los alumnos que aun no saben leer? ¿Por qué?

Mtra. Enriqueta. Bueno, este, siento que ya le dimos un poco de tiempo para haber hojeado los libros. Yo quisiera que me dijeran por qué eligieron ese libro, qué les llamó la atención, la portada... no se.

Mtra. Daniela. A mí este del túnel y por el nombre me pareció, por el título me pareció como de suspenso como de (frase inconclusa), está muy bonito /les muestra la portada del libro a sus compañeras, y les describe brevemente la historia del libro, entre tanto, la Mtra. Enriqueta coloca unas sillas al centro del grupo, repentinamente se escucha un sonido de una alarma que distrae y todos ríen, no se sabe si es un celular o el reloj de pared/

Mtra. Enriqueta. Alguien que nos quiera compartir / tono de petición/

Mtra. Ana. Yo escogí un libro que trata de *Daisy quiere ser famosa* /nuevamente se escucha la alarma y distrae la atención de todas las maestras, la Maestra Ana hace una pausa/ y este, no lo leí todo pero al parecer quiere ser famosa y viaja por el mundo para ver qué es lo que quiere hacer / muestra la portada a sus compañeras y continúa explicándoles brevemente la historia hojeando el libro. Algunos niños se acercan a la puerta y permanecen ahí escuchando/

Mtra. Enriqueta. ¿Tú nos podrías mostrar las imágenes del túnel? /Se dirige a la maestra Daniela/ porque esa es la finalidad, mostrarles a los niños /los niños parecen emocionarse y expresan abiertamente ¡el túnel!, parecen conocer el libro/ que nos mostrarás así / hace el ademán de abrir el libro/ que nos fueras mostrando las imágenes /la maestra Daniela se pone de pie y empieza a mostrar las imágenes y a comentar las razones por las cuáles eligió ese libro, así como la descripción de la historia/ mostrándoselos, /la maestra Daniela continúa narrando la historia y hojeando el libro de frente a las compañeras, las demás observan detenidamente, los niños continúan en la puerta, de vez en vez la coordinadora completa parte de la historia, apoyándole/ Alguien más que nos quiera contar su experiencia de su libro.

Mtra. Hortensia. El mío no tiene letras, entonces, este, ya lo leí pero me imaginé nada más lo que pudo suceder porque no tiene nada de letra / muestra el libro a sus compañeras y lo hojea/ se usa nada más la imaginación pero no se si lo que yo imagino lo pueda imaginar la demás gente / la maestra Pilar sale del salón a atender a una alumna/

Mtra. Enriqueta. Bueno con esta actividad viene una pregunta ¿consideran que los libros ilustrados son para los alumnos que aun no saben leer? / lee el contenido de la lámina, algunos contestan que no lo consideran/ Pues yo quisiera que aquí como tengo marcadores / toma los marcadores del escritorio/ pasaran y este, si no aquí tengo más papel dando la respuesta para ver por qué /alguien comenta que si pueden ver nuevamente cuál es la pregunta, la maestra se mueve de su sitio hacia la puerta y de ahí lee nuevamente la pregunta/

Mtra. Daniela. Yo digo que sí porque por ejemplo ahí van ellos a usar su imaginación.

Mtra. Enriqueta. /Se mueve hacia donde tiene la lámina pegada y empieza a escribir/ Anita decía que no, Martita decía que no, tú dices que sí /la maestra Daniela continúa argumentando su respuesta mientras la coordinadora sigue escribiendo en la lámina.

Mtra. Vicky. Son para todos. Yo digo que son para todos, sin embargo lo que dices es cierto, porque yo me fijo ahorita en el salón cuando es el momento de la lectura eh, todos toman en cuenta lo que les gusta o el que quieren, pasan y toman lo que les gusta, yo me fijo que los que no saben ni leer van y toman los que son de imaginación (los de imágenes). Yo quisiera verlos con libros que lean, pero ellos van a escoger los que son de imágenes y son bien poquitos los que son de imágenes que tenemos en el salón.

Mtra. Enriqueta. Casi no tenemos de imágenes, yo tengo pocos, en los grupos inferiores está el de *Cirilo* que trae puerquitos, no se que trae unos dibujitos y nomás hay puras imágenes y es muy poquito.

Mtra. Ana María. Está *Matías y el pastel de fresa*

Mtra. Daniela. Yo creo que sería como preguntarles a los niños que es lo que imaginaron ¿no?

En ese momento entra la Maestra Sara y sale la Maestra Pilar

Mtra. Enriqueta. No, espérate no te adelantes, espérate falta lo sabroso / le dice a la maestra Daniela y todas rien/ Nomás era para que lo reflexionáramos nosotros, diéramos nuestro punto de vista, que si considerábamos que / lee nuevamente la pregunta/ algunos dicen que no, otros dicen que si y dicen que para todos. ¿Por qué? / hace la pregunta al grupo.

Mtra. Sara. Puede ser para todos porque por ejemplo el que sabe leer puede redactar alguna historia nomás con imaginarse viendo las imágenes / un alumno llega a buscar a la maestra Ana María/ puede ponerle diálogos.

Mtra. Enriqueta. Como historieta, digamos que como historieta.

Mtra. Vicky. Y el que no sabe, hace su historieta con dibujos.

Mtra. Enriqueta. Hace su esfuerzo.

Mtra. Daniela. O lo hace en forma de narración en forma oral.

Mtra. Enriqueta. Bueno.

Mtra. Sara. Lo que ellos están viendo también lo pueden expresar.

Mtra. Enriqueta. Claro puede volar su imaginación, cambiar finales / esta propuesta parecen compartirlas varias maestras, porque asienten con la cabeza y otras repiten como apoyando /. Ahora ya esta pregunta no se las puse pero... dice ¿cuál será el sentido de incluir libros en los que predomina la imagen para los niños de los ciclos superiores? O sea, ya no nos vamos a los primeros ciclos sino al tercer ciclo que es quinto y sexto. Nos dice / lee en el cuadernillo/ que cuál será el sentido de incluir los libros que predomine la imagen para los ciclos superiores / en ese momento se incorpora la maestra Pilar/

Mtra. Julia. Para la redacción de las historias como dije anteriormente y dar finales en las historias.

Mtra. Enriqueta. Finales diferentes / la coordinadora escribe en la lámina las respuestas/ ¿otra? / dirigiéndose al grupo/

Mtra. Sara. Inventar nuevos personajes con referencia a las ilustraciones que tienen ahí / la coordinadora escribe esta respuesta/ porque a lo mejor no viene, a los mejor puede ser uno nada mas o dos y ellos le pueden inventar amigos, este, parientes o lo que sea , en las mismas historias, su forma de vida ¿No?

Mtra. Enriqueta. Entre los libros de los grupos superiores ¿nos podrían mencionar algún libro de imágenes?

Mtra. Ana María. Es que son pocos, en el salón tenemos uno o dos, casi todos son con texto.

Mtra. Enriqueta. Si verdad, bueno.

Mtra. Vicky. Porque se supone que ya en ese grado ya casi todos los niños ya saben leer.

Mtra. Julia. Pero no comprenden.

Mtra. Hortensia. Pero ahorita por ejemplo, estamos viendo...

Mtra. Enriqueta. Bueno, pero por ejemplo a lo mejor yo leo una pregunta y la tengo que leer para saber que me está preguntando, porque suele suceder, por ejemplo, yo a mis niños les dejé que trabajaran, me dice el niño «no entiendo», vamos a volver a leer y leen, pero entender y comprender es diferente. A lo mejor todos desciframos las grafías pero para entender es diferente.

Mtra. Hortensia. No, y ahorita por ejemplo estamos viendo que a lo mejor ya no incluyen libros de imágenes en quinto y sexto pero sí son importantes, porque como dice Sara puede el niño modificar o inventar personajes / la participación de la maestra despierta varios comentarios entre las maestras/

Mtra. Fernanda. O sea como que los niños de sexto también tienen el derecho a imaginar no por el simple hecho de ya están mas grandes o que sepan leer les vamos a dar puros cuentos que tengan texto, porque si tiene derecho también se les da libros de imágenes, por el derecho a la imaginación y ahí está incluido todo lo que dijeron las maestras / señala la lámina donde aparecen estas propuestas/

Mtra. Enriqueta. Bueno, aparte de leer, nuestro tema fue leer con imágenes pero está muy interesante porque viene lo más sabroso, las estrategias que nos está marcando el libro. Vienen diferentes estrategias, primero *El narrador mudo*, esa es una estrategia, si ustedes se fijan en la página 53 están en los anexos de su guía / las maestras empiezan a hojear su cuadernillo, hay quienes hasta ese momento no habían sacado el cuadernillo y empiezan a buscarlo en su bolsa / en el *viaje espacial* es un cuento de puras imágenes ¿sí? Yo lo apliqué / la maestra Pilar sale del salón/ sin ton ni son todavía mis estrategias que me estaba marcando el programa a como yo creí con una ficha de primero de *cuenta cuentos*, también nos marca la ficha de *cuenta cuentos* y yo lo trabajé con leyendas, todos los dejé que me hicieran leyendas y que pasaran a relatar su leyenda, después que las hubieran... hubo diferentes, entonces les dije ya que leyeron sus leyendas, ¿quién me quiere pasar a leer este cuento? / Le muestra al grupo el libro/ y un niño dijo: ¡yo! Adelante. Empezó / hace el ademán de lectura/ *Viaje espacial* y cuando lo abre se quedó así /gesto de asombro/ «no, mejor no, mejor no » ¿Por qué hijo? «No, mejor se lo dejo aquí » (en el escritorio) Bueno, pero como yo lo había puesto en los exhibidores me dice un chiquito: yo lo paso a leer. Ándale, en *viaje espacial* se va a quedar tieso (me dije) y no. «Estaba la niña viendo la televisión» y se los presentó a todos los demás niños, « vio un dragón...» él está ahora sí que describiendo lo que estaba viendo, entonces ya al ver el niño que empezó a hacer su cuento, al final del relato dice una niña «yo también paso» y dije se lo va a copiar lo que dijo el niño lo va a decir ella y no, ella ya lo leyó diferente: Estaba Pilar sentada ahí en su casa / alguien dice, ya le puso nombre/ ya, ya le puso, pero miren a mi también se me dificultaba, yo pienso que a todos se nos dificulta, pero la niña ya fue cambiando todo y yo me había dicho va a ser igual y no, fue muy diferente ¿sí? Pero yo no había hecho las estrategias que nos marca el anexo / toma el cuadernillo/ porque aquí viene una divertida estrategia por ejemplo el *Narrador mudo* ¿sí? el *Narrador mudo* dice / empieza a leer la descripción de la estrategia marcada en el cuadernillo y algunas maestras la siguen en la lectura en su propio cuadernillo, otras toman notas / Lo que hizo mi niño a partir de las ilustraciones él fue narrando, ese es el *narrador mudo* ¿sí? Después viene el *Narrador ciego* que es otra estrategia / lee la descripción de la estrategia/ sin dejar ver, el primero el niño lo leyó y se los mostró / hace una recapitulación de las dos estrategias / lo que yo hice con Guadalupe que les leyera y les mostrara las imágenes. El niño primero lo leyó y lo mostró, la niña ya no lo mostró, la niña se fue de paso leyendo y se le olvido que lo tenía que mostrar, ella no lo mostró y los niños le decían ya que terminó ella, uno de los niños le dijo «Pero no nos enseñaste los dibujos» y ella dijo, «para qué si ya los habíamos visto» y ya se contentaron ellos, pero ese es el *narrador ciego*, lo lee y no muestra las imágenes. Desarrollan sus propias imágenes, en el *narrador ciego*, al niño al ir narrando su cuento el auditorio está imaginándose sus imágenes, ese es el *narrador ciego*, / revisa el cuadernillo, lo hojea y lee/ y luego viene *el relato corto* esa es otra estrategia para leer imágenes, son los narrativos congelados que consiste en tomar una ilustración y ver en ella que elementos hay, la relación entre los personajes, la hora del día y el entorno de la época / mientras la coordinadora explica, algunas maestras leen el material respectivo y otras toman notas en su cuaderno/ ese es *el relato corto*, luego *el ilustrador travieso*. En *el ilustrador travieso* el libro aporta los elementos narrativos o simbólicos que no están en el texto y que pueden modificar incluso su sentido / la maestra lee y complementa con ejemplos/

Mtra. Hortensia. Que ellos van a tener que...

Mtra. Enriqueta. Que cambiar todo, ese *el ilustrador travieso* / lee otras explicaciones con respecto a la propuesta/ Después viene otra estrategia que es *el Huracán*, es otra estrategia / 11:55 llega la Maestra Rita, quien había ido a la supervisión escolar y se integra al colectivo, la maestra sigue leyendo en qué consiste la propuesta y agrega explicaciones con ejemplos concretos por ejemplo dice: sacarles fotocopias y dárselas a los alumnos pero revueltas, mezclar las copias, las imágenes. Continúa leyendo las instrucciones del cuadernillo/ Ellos pueden a lo mejor dar sus finales, a lo mejor el final lo pueden poner al inicio, el nudo, el desenlace y el final / nuevamente el sonido de una alarma desvía la atención, algunos ríen / Después viene otra estrategia que es *separar fracciones*, lo lee del cuadernillo/

Mtra. Hortensia. ¿Separar fracciones?

Mtra. Enriqueta. *Separar fracciones* (afirma) esas fracciones, esta estrategia es muy interesante y divertida / lee la descripción escrita en el cuadernillo/ por eso se llama *Separar fracciones*, otra es *Comparar fracciones* / nuevamente lee la descripción de las estrategias en tanto algunas maestras mantiene su atención hacia lo que ocurre fuera de la dirección, específicamente en el patio escolar, algunos niños juegan y permanecen algunos padres de familia. La coordinadora complementa las instrucciones con algunos ejemplos y retoma la lectura de las estrategias. La maestra Ana María sale de la dirección, algunas maestras hacen comentarios entre ellas (inaudibles)/ ese es leer a través de imágenes porque también podemos hacer una historia a partir de que pusieramos todos los títulos de los libros a la vista y ustedes verían que si lo hacemos serían bien diferentes nuestros cuentos, porque ustedes pueden decir lo platico, yo lo escribo, otro lo puede escribir, otro lo puede platicar y si nos compaginamos todos tenemos diferentes, todos son diferentes, aunque son las mismas imágenes de los libros todos tenemos diferentes cosas que decir. Por eso les digo que esas diez estrategias de los diez puntos que nos marcan para leer con imágenes está muy bien porque por ejemplo yo nomás apliqué la del niño que lo leyó y lo mostró y la niña que lo leyó y no lo mostró, puede ser *el ciego* porque nomás estubo leyendo su cuento pero en ningún momento lo mostró y ahorita se me olvidó traer otro cuento que... este es a base de imágenes / muestra el libro/ es a base de puras imágenes, yo al verlo se me complicó pero el niño se soltó y habló del dragón y todo y ya no me acuerdo que final le dio. Es este del *viaje espacial*, pero también el que trae Fernanda es... / alguien dice: cuéntanoslos tú/ no, ese se lo dejo de tarea / todos ríen/ pero también el de *faltan diez minutos para dormir* trae su cassette, pero yo lo trabajé con imágenes, entonces yo les dije en un momento que trae sus pantunflas «y porque tiene que traer sus pantunflas» y sus pantunflas son unos ratones, ¿ya se fijaron que son unos ratones? (les dice) y les muestro así / hace el ademán como si mostrara el libro /y los niños dicen: sí, si son ratones / en ese momento voltea a la puerta y está una madre de familia que requiere consultarle algo, la maestra sale y dialoga con la mamá, parece mostrarle algo que debe hacer de tarea su alumno, entre tanto las maestras conversan acerca de la estrategia de *los diez minutos de lectura*, comentan que está muy interesante y que sí vale la pena hacer la estrategia. La coordinadora regresa después de un minuto y se coloca nuevamente en su lugar recargada al escritorio, donde ha permanecido casi toda la sesión/ Este libro de *faltan diez minutos para dormir* tengo diferentes versiones, una niña me lo escribió este, está muy divertido / percibe que las maestras Fernanda y Julia están leyendo el libro / ya lo están haciendo / se ríe/ yo les dije ¿qué creen que están mirando? Se los mostré / sale la maestra Rita/ las casas (contestan los niños a coro) Y hay uno que dijo: no maestra, no miraban las casas, ¿qué miraban? los ratones, pero a los ratones les puso nombre, él no me dijo los ratones y hoy quería traer al niño para que él se los leyera como él lo leyó en la imágenes pero ya se me fue, se me fue el niño. Bueno, pues a grandes rasgos esta es mi actividad. Yo si quisiera que vieran los diez pasos, están interesantes y que la próxima sesión los comentaran y que estrategias aplicaron para leer imágenes: el narrador mudo, el narrador ciego, el relato corto, el ilustrador travieso, hasta me gustaría que hiciéramos como una antología, este pedirle por ejemplo en sus libros de rincones pues tienen imágenes este, o también el de la brujita atarantada, este sacarle las imágenes a la brujita, armar la imagen, sacarle las acopias y ¡jórale! Este es de un equipo y este me trabajó el huracán, por ejemplo, por decir algo: este equipo me trabajó el huracán, este niño me trabajó el narrador ciego, este el narrador mudo, el ciego es el que no muestra las imágenes / voltea a leer el cuadernillo, como si tuviera dudas y confirma, explica las otras estrategias apoyándose en el cuadernillo. Algunas maestras comentan entre ellas revisando el cuadernillo/ Y que los equipos compartan porque yo en este del viaje espacial fueron dos versiones diferentes y en el de diez minutos también fueron dos versiones diferentes porque ese lo hice en marzo porque la niña tiene la fecha con marzo en su cuaderno / algunas maestras continúan revisando el material/

Mtra. Hortensia. Bueno, ese que estaba diciendo Enriqueta, aquí por ejemplo, en esta imagen / muestra la imagen/ me llamó la atención cuando ella me platicó su trabajo porque aquí por ejemplo, el niño está viendo por la ventana y lo que se ve mas grande es la casa, entonces todo mundo piensa que está viendo la casa, pero no, están ahí los ratoncitos y como el niño alcanza a visualizar bien / las maestras se muestran muy atentas a los comentarios y a la imagen que muestra la Profesora Hortensia/ o sea como que tienen ellos a lo mejor mas imaginación que uno de adulto y dices no, pues puede estar viendo la casa y los ratoncitos así / pasa el libro a las maestras para que lo vean / o sea como que también las imágenes son gran parte del cuento / alguien dice, nos dan la pauta en el cuento/ sí, si o sea con una imagen que ya no esté, por ejemplo los ratoncitos, si ya no estuvieran los ratoncitos pues...

Mtra. Enriqueta. Cambiaría el sentido de la historia / la maestra Ana María sale/ como es también importante la imagen.

Mtra. Hortensia. Todas las imágenes.

Mtra. Enriqueta. Y el color, aquí nos menciona también el color. No somos muy observadores para ver, si yo no, yo no me había percatado que eran los ratones y se los estaba mostrando, soy poco observadora.

Mtra. Julia. Si hay que tomar en cuenta esos diez minutos, porque los niños hacen la actividad en trono aun día, por ejemplo en ese del Viaje, hasta montan el circo, se van de vacaciones, se van a la playa, se dan tiempo de bañarse y despedirse de todos sus amigos, en diez minutos como voló su imaginación.

Mtra. Hortensia. Y si a veces ni tomamos en cuenta que los libros son sin letras y creemos que es bien fácil, y no es tan fácil.

Mtra. Enriqueta. Si se fijan nuestras estrategias son de lectores y escritores, entonces a partir de las imágenes hacemos pequeños escritores porque relatan su cuento / pausa/ por mas cortito que sea pero hacen su esfuerzo de relatarlo, a los mejor lo hablan, porque tenemos muchos niños que les gusta mucho hablar, pero también tenemos otros que no les gusta escribir, yo mejor lo platico. Hay mucho niños que nos les gusta leer o escribir, mejor lo platico / algunas maestras revisan el cuadernillo/

Mtra. Hortensia. ¿Y el anexo de los diez puntos?

Mtra. Enriqueta. ¿De los diez puntos? Pues son los que estuvimos mencionando el narrador ciego, el narrador mudo, el relato corto, el ilustrador travieso / continua describiendo las estrategias ya comentadas leyendo en el cuadernillo, regresa la maestra Ana María/ Y entonces nuestro propósito que vamos a tener en la actividad, bueno aquí se mencionan las estrategias, pero el propósito en el aula es que los alumnos elaboren una historia a partir de las imágenes de un cuento / alguien dice y elaborar una antología/ es lo que a mi se me ocurría, un antología de sus cuentos. Al niño que me lo leyó ahora le voy a decir, escribemelo y lo voy a agregar a las copias que ya tengo, a los trabajo que ya tengo y el de faltan diez minutos para dormir lo tengo escrito por una niña y ahora se los voy a mostrar nuevamente y ahora lo van a escribir de otra manera porque no todos los cuentos son iguales, cada quien tiene su estilo ¿sí? Porque en el primero el niño no puso nombre a la niña / las maestras se perciben cansadas, alguien dice, habrá cuentos muy cortitos, la coordinadora retoma la palabra con atropello/ si porque yo estaba recordando que en los grupos pequeños está el de *Cirilo* que es un verdecito que trae como un animalito / alguien dice sí, como un animalito/ ese a partir también de imágenes que hagan su cuento ¿sí? Con finales diferentes o esta historia continuará no le doy final, entonces la idea es que los alumnos elaboren una historia a partir de las imágenes de un cuento / insiste en el propósito/ también mostrarles todos los cuentos y que ellos seleccionen , pero como tenemos pocos de imágenes podríamos decir que les voy a decir algo, yo les voy a poner un cuento / empieza a colocar los libros recargados sobre la pared/ estos son los exhibidores, así yo puedo, y ya ir empezando a armar su cuento más fácil de puras imágenes de los libros / se escuchan expresiones ¡ah! y comentarios/

Mtra. Hortensia. A ver hay que inventarnos una (historia) empiécele maestra / se dirige a la maestra Julia, quien describe una parte de la historia según la imagen que ve, después sigue la maestra Fernanda, la maestra Daniela, la maestra Hortensia.

Mtra. Enriqueta. / toca el turno a la maestra Sara/ Sí , pero observen, se pueden parar, porque Neptalí (el nombre del personaje del cuento) no estaba más solo , estaba con su papá /la maestra Sara se pone de pie y observa de cerca el libro, también se para La maestra Julia / a veces no observamos / la maestra Enriqueta trae el libro en la mano, algunas dicen no se , no se ve, la maestra coloca los libros en las sillas que había puesto al centro y se escuchan comentarios como: ahora si se ve, viéndolo bien ya es otra cosa, ah, era otro personaje, algunas señalan las imágenes que descubren, la asesora aclara sobre los personajes/ no se los quiero platicar yo , está tan delgadito / habla al tiempo que corta trozos de cinta y pega los libros en las sillas/

Mtra. Vicky. Lo bueno es que los niños no pierden detalle / risas/

Mtra. Enriqueta. No, ellos son muy observadores porque les digo que yo no había visto las pantunflas que eran de ratón / acerca las sillas a los maestros y sigue pegando los libros que antes había ordenado recargados en la pared, hay algunos comentarios de lo que se observa en la imágenes y ríen, algunas se paran a ver mas de cerca, en ese momento entra Ana María, alguien comenta que ya se cambió el cuento, por el orden en que la maestra colocó los libros/

Mtra. Enriqueta. Ah (sorprendida) acuérdense que es el huracán / lo dice en tono sonriente/ a lo mejor es una estrategia diferente, acuérdense que todo es diferente. ¿qué les parece si en vez de que empiecen con mi *madre*

rara (título de un libro) empiezan por acá / señala el libro que ha quedado al final / o hacemos *la historia continuará* no le damos final / las maestras conversan, observan, asienten, ríen, se acercan a los libros y empiezan a narrar una historia participando por turnos, algunas abundan otras son muy breves pero se mantienen todas atentas, se perciben divertidas/ o sea si es difícil, eh / ríen/ yo considero que cuando yo empecé a hacerla yo dije, si es difícil, no es tan fácil hacerla la actividad de leer imágenes porque a veces no tenemos todos esa capacidad para imaginar y lo que los niños tiene mucha imaginación, entonces tenemos buenos niños para imaginar .

Mtra. Hortensia. Estoy pensando que como no hay mucho libro de imágenes, a lo mejor le tapamos aquí / muestra un libro con imágenes y texto/ le tapamos los textos.

Mtra. Enriqueta. Me gustaría que para la próxima sesión trajéramos uno para leer a través de imágenes, por decir aplicar la estrategia que quieren, pero si nada más de puras imágenes , porque si como les digo y que no tenga nada / señala uno de los libros que colocó en las sillas/ porque aquí si vimos los títulos, porque ahorita pudieron haberle cambiado el nombre a Neptalí, verdad cualquier nombre, porque en vez de que *mi madre rara* (título de otro libro) mi madre es muy trabajadora / comentan y ríen/

Mtra. Ana María. Pero eso de rara no es tan negativo porque hay una poesía muy bonita que se llama *la mamá más mala del mundo*.

Mtra. Enriqueta. No, pero yo a lo que me refiero es que no les dejáramos nada de letras / las maestras comentan y asienten, respecto a la propuesta/ es a lo que yo me refiero taparles todos los títulos / parecen relajarse, hacen bromas y ríen, en es momento pasa una madre de familia con su hijo y la coordinadora sale del salón a pedirle que le "preste" un momento a su hijo Josué (el güero), el niño entra tímidamente saluda y la maestra le da un libro / a ver güero, léeles a las maestras *el viaje espacial* como lo leíste en el salón / llegan otros niños y la maestra Fernanda sale a atenderlos/ pero te esperas a que venga la maestra Francis (tono emotivo) / la maestra Fernanda regresa y se sienta, algunos niños permanecen en la puerta/a ver cuéntanos el cuento, léenos el cuento / el niño empieza la lectura de imágenes (se le percibe nervioso), las maestras escuchan atentas y la maestra Enriqueta colocada atrás el niño observando las imágenes que lee, al terminar todas las maestras dice ¡bravo! Al tiempo que aplauden, el niño se retira y la Maestra Enriqueta le da las gracias por la lectura, las maestras comentan sobre lo que sucedió/ Lo cambió, lo hizo diferente, luego voy a traer un casete para grabarlo porque ahora lo dijo diferente, bueno yo que lo vi en la primera versión fue diferente porque ahora no nos mencionó el dragón, ahora dijo que era un monstruo, la otra vez sí, y estaba nerviosito compréndanlo / algunos dicen si, si/ y no estaba e su ambiente que es mi grupo y

Maestra. Julia. No, pero estuvo genial.

Mtra. Enriqueta. Y ahora dijo que era una niña y ahora no se los mostró, eh (tono emotivo)/ se le ve contenta por el resultado de la actividad/ estaba nerviosito, ahora hizo el lector ciego, ahora no se los mostró (confirma).

Sale la maestra Rita a atender a unas personas que vienen de la oficina de Protección civil, según me comentó después la maestra Rita, el asunto que venían a tratar es el relacionado con la contaminación de la presa y le informaron que se fumigaría el área de la presa y los alrededores, incluyendo a la escuela.

Mtra. Ana María. Y es que no sabía que venía a hacer.

Mtra. Enriqueta. No, yo nomás le dije léelo y el ya lo conoce y empezó

Mtra. Ana María. Pero estuvo muy bien.

Mtra. Enriqueta. Por eso les digo que nosotros no podríamos hacerlo igual creo que tenemos niños muy... la otra vez mencionó una nave espacial o un puente o algo así, pero ahora...

Mtra. Ana María. Yo creo que eso de la imaginación es como en todo, ahorita lo vimos allá en el festival (el de la mañana) muchos niños hicieron el intento por bailar y dos o tres eran los que se veían muy bien, así que es de que sí debemos de fomentar eso más porque hay niños que tiene facilidad para inventarse una historia y hay otros que no pueden.

Mtra. Enriqueta. Yo pienso que hay niños muy tímidos lo vi ahorita en el baile / una niña se asoma en la puerta/ y hay niños inseguros. Estaba la niña (la alumna) de Fernanda que se deshacía, es muy segura esa niña, el güero es muy seguro , yo ahí veo que es la seguridad que tienen los niños y esa seguridad quien se las dan , sus padres y

uno se lo refuerza y hay niños aunque tú les quieras dar seguridad pero en su casa no les dan esa seguridad, yo lo vi ahorita había niños que se iban a bailar pero más atrás, inseguros, tímidos y los niños bien seguros se deshacían al estar bailando / alguien comenta, pero se subieron/ se subieron.

Mtra. Julia. No están tan inseguros porque ¿los que se quedaron abajo? y es que tuvieron valor para subirse / se desatan comentarios y hacen bromas/ tuvo mas valor.

Mtra. Enriqueta. Lo vimos con las imágenes, a nosotros se nos dificulta como adultos y yo veo que a los niños se les facilita más la expresión oral, yo creo que sí funciona español, si está el enfoque, si está funcionando porque dice que es comunicativo y los niños pues si están, vamos a empezar / señala los libros de las sillas/ o vamos a empezar con uno, dos, tres, cuatro / cuenta los libros/ , con tres cuentitos que empezamos y de ahí le vamos aumentando a ver hasta que grado logramos los que quieren armar su historia.

Mtra. Sara. Y correlacionando imágenes ¿no? Porque si ves que más o menos...

Mtra. Enriqueta. Claro, claro, que no se pierda la frecuencia, eso nos marcan las estrategias, que estrategias voy a aplicar en nuestro cuento podemos decir, en la próxima sesión. Yo apliqué el huracán, yo el de las fotocopias, o el de la historia continuará, y así

Mtra. Hortensia, si, hay que revisar nuestros libros y ver que libros nos sirven para la lectura de imágenes.

Mtra. Enriqueta. Claro, hay que ver cuáles sirven para esta actividad. Si porque no nos funciona uno en especial, pero yo tengo este, porque este si es de pura imagen / muestra el libro/ y los chiquitos que le digo de la colección de *Cirilo* que son verdes y taren figuritas de puros animales, pero como decíamos les podemos tapar el título y adelante. A mi me impacto mucho el de la brujita que podemos hacer en historieta. No se que le haya parecido, muy breve mi participación, no se si les haya quedado algo claro, o algo, este, Pilar les pidió sus libros de imágenes porque yo lo quería hacer con puras imágenes, pero nos llegaron, entonces yo dije tomo los míos del rincón y así nada más / señala los libros/ pero yo sí quería que fuera de puras imágenes / hay comentarios al respecto/

Mtra. Hortensia. Pues tienen que hacer como una colección, algo así...

Mtra. Enriqueta. Si, si, es en lo que estaba pensando, se me acaba de ocurrir que nos lo prestemos, que analicemos todos los que tenemos. Mira yo tengo estos de imágenes mira, y hasta le digo a Pilar, mira que nos los presten y con maskin les ponemos de que grado son, nomás hacemos la actividad y luego los regresamos para que sean de puras imágenes, eso es lo más sabroso ¿no? / se dirige a la maestra Hortensia/ que no tenga nada, un indicio, por ejemplo aquí, los títulos me van diciendo ¿no? Pero donde no hay pura imagen pues es más difícil / la niña sigue asomándose por la puerta y la maestra la invita a que lea el cuento de la nave espacial, la niña mueve la cabeza para indicar que no) les digo, no te atreves Liz, un poquito Liz, como lo hizo Daniela, ¿te atreves Liz? / las maestras la invitan animándola, alguien comenta que no cualquiera se atreve/ exacto, no cualquiera se atreve. Por algo podemos empezar no, por una estrategia, por una dinámica. Yo pensaba hacer una dinámica ¿no? antes de empezar para estar todos ya relajados pero hace mucho calor como para estar allá en el sol, pero pensaba hacer una dinámica antes de entrar a lo de imágenes porque creo que se relaja uno y ya la he aplicado con los niños y se relajan y órale / alguien dice, pero veníamos bien relajados después de.../ de tanto bailongo ¿no? La del gatito, hacer el círculo y taparle los ojos y miau, miau, la de los animalitos, si donde dicen miau, pío, pío, miau y los dos tapados de los ojos hasta que ya se encuentren, lo apliqué en la otra estrategia, esa estrategia nos la mencionan para una actividad del PAI¹¹⁰ y se relajaron los niños / la niña regresa a la puerta y la maestra la invita a que realicen

¹¹⁰ El Proyecto de Activación de la Inteligencia trata de despertar una forma de razonar en los niños y niñas de las primeras edades, con el fin de que aprendan a resolver problemas y relacionar lo que van aprendiendo con lo que ya conocen. En definitiva, el objetivo fundamental de la inteligencia es que cada alumno aprenda a aprender. Es por tanto, un instrumento al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las áreas de la Educación Primaria <http://www.ediciones-sm.com.mx/producto/producto.php?codigo=4IPAI004> (consulta realizada el 05-05-05)

El proyecto lo ha impulsado por la A.C - CdeM con el apoyo económico de la Fundación Ford. El proyecto consistía en distribuir en cada una de las escuelas piloto (4) un material para cada alumno que contiene una serie de ejercicios a manera de fichas de actividades que tienen el propósito de ser un núcleo dinamizador de la acción educativa... Los materiales están organizados de 1ro a 6to grado. La A.C. hacía un seguimiento sistemático de lo que se hace con este material (en mi archivo cuento con una propuesta de seguimiento que se hace a cada maestro)

la técnica del gatito, la alumna no accede/ tampoco, bueno. / sale la maestra Daniela y la sesión se da por concluida, todos aplauden, la maestra Hortensia, le dice que tiene diez, las demás le apoyan diciendo que sacó diez el día de hoy, rien /

Al final de sesión se quedaron en la dirección la maestra Julia, Fernanda, Enriqueta y Hortensia y acordaron que la próxima sesión se llevaría a cabo el día 27 de mayo de 2005 a las 10:00 a.m. por lo que dejarían a los niños trabajando y ellas se reunirían en colectivo. Posteriormente se me informó a través del CdeM que la reunión se había cambiado para el día 30 de mayo de 2005.

Termina sesión: 12:30

Anexo 2

Siglas y acrónimos usados en el documento

- ANMEB.**- Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica
ATP.- Asesor Técnico Pedagógico
ATPE.- Asesor Técnico Pedagógico de Escuela SEP.- Secretaría de Educación Pública
CAM.- Centros de Actualización del Magisterio
CEPAL.- Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CdeM.- Centro de Maestros
CEA.- Cursos Estatales de Actualización
CGAyCMS.- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio
CM.- Carrera Magisterial
CNA.- Cursos Nacionales de Actualización
CP.- Comunidad de Práctica
DIF.- Desarrollo Integral de la Familia
IEA.- Instancia Estatal de Actualización
IEFC.- Instancia Estatal de Formación Continua
IFCM.- Institutos Federales de Capacitación del Magisterio
PAM.- Programas de Actualización de Maestros
PACAEP.- Plan Nacional de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria
PEAM.- Programa Emergente de Actualización del Maestro
PEC.- Programa de Escuelas de Calidad
PREAL.- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
PREFCMS.- Programas Rectores Estatales para la Formación Continua
PRONALEES.- Programa Nacional de Lectoescritura
PRONAP.- Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio
SAAE.- Servicio de Asesoría Académica a la Escuela
SFCSP.- Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio
SNFCySP.- Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional
SNTE.- Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación
TGA.- Talleres Generales de Actualización
TEBES.- Transformación de la Educación Básica desde la Escuela
UNESCO.- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNyDACT.- Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros