

LA COLEGIACIÓN COMO CULTURA, UN PROCESO QUE SE CONSTRUYE. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO 2002-2008

Helia de la C. Campos Calderón

Maestra en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Coordinadora de Proyectos Especiales en la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación (DGFCPE) de la SEJ.
heliacc@hotmail.com

Recepción: 3 de Junio de 2011
Aceptación: 17 de Junio de 2011

Resumen

El documento refiere la recuperación y sistematización del proceso de colegiación en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) en el periodo 2002-2008, etapa enmarcada en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN). Se describe cómo los datos recuperados se convirtieron en insumos, tanto para mostrar cómo se fue gestando la cultura del trabajo colaborativo en la ENSJ como resultado de un ejercicio incluyente, así como para reflexionar algunos aspectos que permiten valorar la calidad en la formación del licenciado en educación secundaria. Se toman los planteamientos de Santos Guerra para explicar la colegiación como uno de los pilares en la organización escolar.

Introducción

¿Se le ha olvidado al hombre que su desarrollo se debe a su cualidad como sujeto social?, que como tal, ha indagado el mundo natural para asegurar su supervivencia; ha creado herramientas para facilitarse el trabajo; ha ideado formas de comunicación; avanza cada vez más en el conocimiento de las teorías celulares; pero también ha avanzado en la destrucción de su propia naturaleza.

Desde el más elemental sentido común, el hombre se reconoce en interdependencia con un grupo social, vive las creencias religiosas que le garantizan una convivencia moral en grupo; vive el trabajo que lo vitaliza en su individualidad; vive la educación que asegura su desarrollo, entonces, ¿por qué como sujetos individuales realizamos algunas tareas como si el “Otro” no existiera?, ¿es el hombre quien se aísla, o es la sociedad que lo aísla por convenciones del grupo?

El trabajo en compañía ha estado acompañando al hombre a lo largo de su historia, ahora escuchamos que para el que el hombre avance en todos los ámbitos, es necesario que trabaje en equipo, ¿no lo ha hecho? Habría qué reflexionar por qué, en esta era de la comunicación cibernética se promueve con tanto énfasis que el trabajo en equipo o colaborativo garantiza mejores resultados.

Se podría tomar por caso, cualquier actividad del ser humano, sin embargo, la tarea que ejemplifica al ser social por excelencia, que es el hombre, es en el campo educativo.

La escuela que forma... el profesor que se forma

El Siglo XXI trajo aparejadas necesidades de replanteamientos radicales en el campo educativo. Las formas de interacción entre los elementos de los procesos educativos parecen estar en contraposición: la comunicación entre maestros y alumnos, la relación entre

los contenidos de enseñanza y los estudiantes; entre los propósitos de los estudiantes y los del sistema político; entre los intereses de la sociedad y los modelos curriculares que ofrecen los sistemas político-educativos, ¿qué rol está jugando la escuela antes estas disimilitudes?

Es necesario problematizar desde un marco reflexivo qué pasa dentro de las escuelas como instituciones formadoras; y en particular, qué pasa dentro de las aulas. Si pensamos la escuela como una organización formal, la conceptualización va en el sentido de entenderla como una “construcción social que evidencia una estructura jerárquica de papeles” (Santos Guerra, 1997: 82), en este sentido habría que entenderla con todos los requisitos formales de cualquier organización, el mismo autor señala como los más importantes:

- Los fines se sustentan en formulaciones teóricas y legales.
- Los miembros atienden trámites para justificar su pertenencia.
- Tiene estructuras donde se cumplen funciones.
- Tiene un enclave material y espacial.
- Las normas de funcionamiento le confieren una identidad cultural.

Pero el profesor, siendo uno de los actores protagónicos del proceso educativo, ¿qué papel está jugando en la estructura de la escuela actual?

...El docente, un sujeto aislado o que se aísla

Cuando se habla de crisis educativa, las críticas y los cuestionamientos se dirigen a los maestros, quienes acostumbrados a una desatención y/o desvalorización de su trabajo por parte de autoridades, alumnos y padres, cada vez se inmutan menos ante tal

depreciación, después de todo “en sus aulas ellos mandan”, son espacios cerrados, donde lo que sucede queda entre el docente y los estudiantes, y éstos últimos habituados y cansados de formas de enseñanza monótonas y tradicionales, lo menos que quieren es reconstruir lo que sucede en las aulas (en muy pocos casos lo hacen y de hacerlo es para referirse a la incongruencia entre lo que ofrece la escuela y sus intereses).

Si pensamos en cualquier profesor, sea de educación básica, de bachillerato, universitario, de una escuela normal, hemos de encontrar a un sujeto aislado que actúa dueño de un espacio y de un conocimiento, donde paradójicamente, todavía la escuela y en general la sociedad, lo evalúa por su erudición, por sus grados académicos y reconocimientos, y no por las cualidades y valores que promueve entre sus alumnos o por los aprendizajes que éstos logran. Siendo así, entonces muchos buenos profesores, guardan para sí una experiencia que pudiera ser enriquecedora y aprovechada para nuevos replanteamientos de mejora en educación.

Las escuelas formadoras ¿estructuras organizativas que educan?

Como bien lo señala Santos Guerra, la escuela es una organización donde tiene lugar un proceso educativo intencional. Para ello “es preciso que tenga unas características que permitan o favorezcan la acción inteligente, que ella misma evolucione mejorando y que tenga una estructura y un funcionamiento asentado en valores”. Y si bien nos referimos aquí a cualquier institución educativa, con mayor razón, dichas características las ha de tener una escuela formadora de docentes.

Siguiendo los planteamientos de este autor, es preciso preguntarnos, qué tanto se intencionan los procesos educativos en una escuela que forma a los futuros maestros de secundaria, como

es el caso de la ENSJ. El presente trabajo muestra la recuperación y sistematización de los procesos del trabajo académico en esta institución, en el periodo 2002-2008. Los datos recuperados se convirtieron en insumos para analizar y reflexionar, algunos aspectos que permiten valorar la calidad en la formación del licenciado en educación secundaria, a través de la participación de los actores principales. Aquí se ofrece parte de los resultados de dicha sistematización.

La aplicación del Plan de Estudios 1999, implica la participación de la escuela secundaria como contexto formativo complementario. Si consideramos la disyuntiva de que “la escuela forma o deforma, aunque no tenga la institución una intención explícita”, tendremos que reflexionar en la doble oportunidad, o ¿riesgo?, que tienen los normalistas al entrar en contacto con dos tipos de instituciones: la escuela normal y la escuela secundaria. En el mejor de los casos, interactúan con profesionales, cuyas prácticas y sugerencias son ideales para el logro de los rasgos del perfil de egreso; pero la realidad, en ambas instancias, muestra prácticas de maestros con cuestionable compromiso ético y limitados recursos para la docencia.

La sociedad está cada vez más pendiente de lo que sucede en las escuelas; los medios de comunicación enfatizan en los resultados negativos en las habilidades básicas en niños y adolescentes; los estudiantes cuestionan cada vez más, ¿para qué les sirve la escuela? y los maestros se manifiestan indiferentes o agresivos frente a la desvalorización social. Ante este panorama, las escuelas formadoras de docentes tienen la gran responsabilidad de formar a un nuevo tipo de profesor, capaz de educarse y educar con los requerimientos de la posmodernidad. Uno de los caminos es sin duda, constituirse en “una organización que educa” a través de los cuatro pilares que Santos Guerra considera fundamentales:

- a) *La racionalidad*: Disposición lógica de los elementos y de la dinámica organizativa para la consecución de los logros que se pretende alcanzar y ha de responder a ¿es coherente lo que se explicita en el proyecto con lo que realmente se dice en el currículum oculto escrito con líneas invisibles en las estructuras organizativas?
- b) *La flexibilidad*: Necesidad de adecuarse a las exigencias de la práctica y de los cambios que se producen en la sociedad.
- c) *La permeabilidad*: Necesidad de apertura que implica educar en valores y para la vida.
- d) *La colegialidad*: Parte de la concepción del Centro como unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación (Santos, 1997:100-109).

La colaboración y la colegialidad, un marco estratégico para el proyecto institucional.

De los pilares anteriores, vamos a tomar la colegialidad, no porque los otros sean menos importantes, sino porque junto con la colaboración, son estrategias que orientan las tareas académicas, en la ENSJ. Antes de describir cómo se fue gestando dicha cultura, conviene hacer algunas precisiones conceptuales.

El trabajo colegiado se ha definido como *espacios de encuentro, trabajo de equipo, trabajo colaborativo*, donde todos los actores consensuan y acuerdan en beneficio de los propósitos de la institución. Pero también, donde los discensos, se convierten en motivo de análisis y reflexión, que buscan romper con el trabajo aislado de los participantes y desencadenar procesos de construcción y reflexión.

En una institución educativa se convierten en posibilidades de transformación y mejora, a partir del sentido de identidad que logra el colectivo (ante las tareas en el aula, con el proyecto institucional, con el trabajo académico).

Santos Guerra explica el trabajo colegiado en el marco del paradigma de la colegialidad y señala que éste “parte de la concepción del centro como unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación”. Conviene tomar en cuenta las ventajas del planteamiento colegiado¹:

- Eficacia en tanto que se incide en las mismas ideas, actitudes y objetivos.
- Se enfatiza en lo importante sin que las incoherencias y las contradicciones resten eficacia a la tarea.
- Se eliminan errores y repeticiones.
- Aprender unos de otros. Se intercambian experiencias y materiales.
- Favorece valores como la actitud de escucha, el intercambio, el respeto mutuo, la ayuda.
- Aumenta la coherencia al enfatizar la importancia de la colaboración, del trabajo en grupo, de la actitud solidaria.

Las aportaciones de este autor son esenciales si se quiere avanzar en la conformación de una organización educativa donde la colegialidad se convierta en una forma de ser y de actuar; donde se produzcan cambios en la mentalidad y concepciones individuales; donde se dé paso a la cooperación, a la colaboración, a la coordinación y a la necesidad de intercambiar experiencias.

Por otra parte, los planteamientos críticos que hace Andy Hargreaves, sobre colaboración y colegialidad son un punto de vista obligado a considerar para asumir una postura reflexiva ante estas estrategias, ya que ofrece argumentos² de que pudieran o no, favorecer resultados optimistas en el marco de un trabajo institucional. En cuanto a resultados positivos al aplicarse la colaboración y la colegialidad como estrategias, señala:

...la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos y, con ello, el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes,
...son puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado;
...convertidas en decisiones compartidas y de consultas al profesorado, factores correlacionados con unos resultados escolares positivos en los estudios de eficacia escolar;
...constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior;

También alude a los argumentos de Shulman, que considera sintetizan los propios:

La colegialidad y la colaboración del profesorado, no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor... sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado... también son precisas para asegurar que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional.

Pero también, Hargreaves dedica un importante espacio “las críticas de la colegialidad” para presentar diversas críticas que él mismo define de naturaleza “específica, técnica y gerencial”, que plantea en dos sentidos:

- Dificultades en su implementación: Respecto del tiempo en que los profesores pueden trabajar junto y al carácter poco habitual que para muchos docentes tienen el papel colegial.
- De significado: La colaboración y la colegialidad se presentan como si fueran bien comprendidas en general, sin embargo, en la práctica, adoptan formas muy distintas.

La construcción de una cultura de colegiación en la ENSJ

La ENSJ, en julio del 2002 inició una nueva etapa administrativa, que representa en la historia de esta institución, un nuevo tipo de gestión³, donde cada uno de los elementos hubo de interactuar de manera dinámica. Se buscaba formar una estructura orgánica–administrativa integrada por un equipo heterogéneo, que trabajara en la construcción de un proyecto ambicioso de desarrollo institucional. Se opta entonces por un ejercicio incluyente: equipo directivo, coordinadores, academias de maestros; áreas de apoyo académico (laboratorio, cómputo, biblioteca); y áreas administrativas y de servicios.

En una organización escolar donde confluyen actores con formación, intereses y propósitos distintos, “la existencia de una cultura compartida se presume en cualquier organización... todas las organizaciones tienen cultura” (Hargreaves, 1999: 215). No es fácil romper esquemas de simulación contruidos por la cotidianidad de más de tres décadas, por ello, tratar de orientar una cultura distinta, en nuestro caso, el de la colaboración y la colegialidad, provoca resistencias que tienden a desestabilizar la dinámica de la institución, proceso que se describe y explica a lo largo de este trabajo.

En las tareas de planeación y evaluación institucional

En una organización educativa, trabajo colaborativo es el recurso para orientar cada una de las tareas. La práctica de la autoevaluación obliga de manera natural a los individuos a reconocer fortalezas y debilidades institucionales y personales. Es la necesidad de orientar y orientarse a nuevas exigencias sociales, las que impulsan a los centros educativos a la creación de modelos autoevaluatorios que garanticen la orientación y el desarrollo de la institución, y que los resultados de ésta se enmarquen dentro de una planeación

pensada de manera estratégica. Así la planeación institucional, se convierte en un asunto importante de colegiación que se complejiza pero como lo señala Gairín en L. Blanco (1996)⁴ “conviene desmitificar los tecnocratismos y las dificultades “instrumentales”, ya que las principales dificultades no son técnicas sino políticas, de voluntad, de sensatez, de sentido común, de sensibilidad pedagógica, de flexibilidad y de creatividad”.

El reto precisamente inicia desde el momento en que se asume la difícil tarea de evaluar con todas las resistencias que esto implica y que ya mencionaba Gairín. Sin embargo bajo el cobijo de la norma dictada desde el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAN) programa federal coordinado por la Dirección General de Normatividad (DGN) de la Secretaría de Educación Pública, con cuatro líneas de atención prioritaria entre ellas, la elaboración de Normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, se establece como un proceso permanente el seguimiento y la evaluación de las acciones que la institución y sus actores realizan. Así se integra una línea más al PTFAEN que es el Seguimiento y la evaluación a las prácticas docentes, considerada como una estrategia para la mejora en las escuelas normales.

Desprendido de este criterio las Escuelas Normales asumen su tarea de evaluar de manera interna sus actividades, pero se insta además la rendición de cuentas a través de instrumentos específicos, determinados a través del PROMIN. La idea del trabajo colaborativo enmarcado en proyectos específicos fue la forma sugerida para la elaboración de los Planes anuales de trabajo (PAT) 2002, 2003 y 2004 respectivos.

A partir del 2005 y como resultado de las experiencias anteriores, se pone en marcha el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). “El PEFEN Incorpora Un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGEN)

y Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN). El primero proporciona orientaciones de política para el conjunto del sistema estatal de educación normal, y contribuye con la implementación de proyectos integrales a dar respuesta a problemáticas comunes de las escuelas normales. El segundo se formula dentro de cada escuela normal con la finalidad de proteger sus fortalezas institucionales y, mediante un proyecto integral articulado, mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo”⁵.

Entonces, fue el proyecto estatal, que marcó las pautas para orientar las tareas en lo macro y en lo micro desde el 2005. La reforma trajo consigo que los distintos apoyos institucionales llegaran a las escuelas normales bajo los lineamientos de evaluación de programas nacionales. Así la adquisición de recursos estuvo sujeta a los resultados de la evaluación del PROFEN que cada escuela normal obtenía. Entonces, el PROFEN se convierte en el Proyecto Institucional de cada escuela normal y sus distintos objetivos, las líneas de trabajo.

Conjugar acciones, acuerdos e intereses, desde la perspectiva de trabajo colaborativo, para integrar un proyecto institucional, fue una tarea compleja. Una, porque se pusieron en juego liderazgos que se desplazan; y otra, por la resistencia de un porcentaje alto de profesores para asumirse en una tarea que les implicaba compromisos, como lo señala Hargreaves: “en algunas organizaciones, las diferencias, los conflictos y los desacuerdos son socialmente más significativos para los participantes que lo que puedan compartir” (1999: 215).

En el cuadro se muestra cómo se fueron integrando los docentes en una tarea que siempre había sido resuelta por un equipo de dos o tres académicos designados por la dirección.

Nivel de participación del colectivo en el Proyecto Institucional. Datos ENSJ.

PTFAEN			
	PDI (2002-2004)	ProFEN 1.0 (2004-2005)	ProFEN 2.0 (2006-2008)
Participantes	Equipo directivo 10 docentes y 2 administrativos.	Equipo directivo 45 docentes y 3 administrativos.	Equipo directivo 70 docentes y 5 admi- nistrativos.
Acciones principales	<ul style="list-style-type: none"> • El diagnóstico sin una metodología definida. • Construcción de la visión y misión. • Diseño del documento (PDI y PAT's). • Surgen proyectos definidos a partir de grupos de interés. 	<ul style="list-style-type: none"> • El diagnóstico se integra de manera participativa. • Reconstrucción de la visión y misión. • Construcción del documento (ProFEN 1.0) • Se definen proyectos de área y proyectos de academia. • Se define el equipo de seguimiento y Evaluación: se integra un proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El diagnóstico se construye de manera participativa. • Reconstrucción de la visión y misión. • Construcción del documento(ProFEN 2.0). • Se integran al ProFEN 2.0 avances y resultados del trabajo colegiado. • Se redistribuyen las tareas de las áreas. • Se establece un seguimiento y evaluación a las actividades que realizan.

Es evidente que la dinámica se dio ciertamente con la coordinación del equipo directivo, sin embargo, en la medida que los profesores se involucran, fueron apareciendo liderazgos entre los académicos, como se dará cuenta en otras acciones que se derivaron del Plan de Desarrollo Institucional (PDI). La primera experiencia dio como resultado un número reducido de docentes y muchos menos administrativos. Las actividades se limitaron a una o dos reuniones donde se define el rumbo de la ENSJ, es decir, se intenta definir la

visión y misión de la escuela, aquí aparecen varios proyectos que se conformaron a partir de un interés común: las prácticas docentes, las estrategias de enseñanza, la puntualidad de los docentes, entre otros.

Había qué diseñar un diagnóstico institucional que resultó de la confrontación y reflexión de una serie de problemáticas, fortalezas y debilidades. Si bien muchos profesores no abandonaron la indiferencia (hasta la fecha), otros empiezan aparecer como observadores, que cuando menos aportan datos de los distintos procesos académicos. En esta etapa del PDI, son apenas cinco o seis los que coordinan las primeras acciones, abandonando al tiempo el compromiso. El equipo de investigación, se le comisiona para que dé seguimiento y evalúe los propósitos y metas del PDI. Se diseñan acciones y se ponen en común en tres reuniones generales, donde surgen inquietudes académicas que no logran frutos relevantes.

Nivel de participación en el Proyecto Institucional.

	PDI (2002-2004)	ProFEN 1.0 (2004-2005)	ProFEN 2.0 (2006-2008)
Problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión participativa no ha logrado instalarse como único recurso para la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El diagnóstico se realiza de manera participativa. Se evidencia pobre conocimiento de la realidad institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se integra 70% de los profesores en su elaboración. • Resistencia de un grupo reducido de profesores para trabajar
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta crear un mecanismo incluyente. 	<ul style="list-style-type: none"> • La autoevaluación no retrata la realidad institucional; se hace necesario una segunda evaluación. 	siguiendo los objetivos del proyecto institucional como línea rectora.

Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> • Existe apertura • El personal está en proceso de revisión de su quehacer profesional, con la finalidad de intervenir su práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se involucra un gran número de docentes y personal administrativo en la elaboración del diagnóstico, además de directivos y coordinadores. • Se definen estrategias para recuperar información relevante. • Se consolida el equipo de seguimiento y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza el diagnóstico institucional de una forma participativa (directivos, coordinadores, docentes y administrativos). • Las áreas sustantivas proporcionan insumos en la construcción del PROFEN 2.0.
-------------------	--	---	--

En las tareas académicas

Los cambios académicos y administrativos que se dieron en la ENSJ, a partir del 2002, se dieron en una dinámica de resistencias y negociaciones entre los diversos actores. La nueva administración se orientó, desde sus primeras acciones por un ejercicio incluyente de convocatoria abierta donde se invitó a personajes claves para sumarse a un equipo de trabajo que participara en la construcción de un proyecto ambicioso, en el marco, del Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Este proceso de integración estuvo permeado por una serie de problemáticas que involucraban aspectos de organización, gestión, planeación, académicos y administrativos.

Una formación de calidad del licenciado en educación secundaria se convirtió en un objetivo visionario, que sólo se alcanzaría, a través de la correcta aplicación del Plan de Estudios,

siendo necesario para ello, la identificación de las problemáticas y la definición de una estrategia institucional que permitiera la conjugación de recursos para resolverlas.

Por su carácter estratégico, el impulso del trabajo colegiado se concibió como una herramienta para tomar decisiones en un marco de discusión y participación. Se habrían de enfrentar en primer lugar, la necesidad de poner en común un marco y lenguaje conceptual para instalar el trabajo colegiado como recurso para la planeación, seguimiento y evaluación institucional. Se propusieron metas ambiciosas de corto y mediano plazo como:

- a) Integración gradual de los docentes de la ENSJ al trabajo participativo.
- b) En el 2007 el PROFEN fue el resultado de la planeación participativa de 70% de la comunidad normalista.
- c) En el 2006-2007 100% de los docentes se orientarían por los acuerdos tomados en equipos colegiados.

La integración de equipos colegiados

La complejidad que caracteriza el Plan de Estudios para la formación inicial, no podría realizarse si no se diversificaban y distribuían las tareas, por ello, la integración de equipos colegiados, resultaba la estrategia más propia para alcanzar las metas académicas. Los factores de perfil de formación y las cargas horarias de los formadores, fueron los obstáculos principales que se tuvieron que adecuar para hacer posible la integración; además, había que agregar los intereses políticos y de otro tipo, de grupo que se antepusieron en las reuniones.

Romper una inercia de formas de ser, hacer y estar, de los formadores, de los estudiantes, de la administración y del personal administrativo, sólo se iba a lograr definiendo objetivos comunes, que

tendrían que estar orientados para avanzar en el cumplimiento de las aspiraciones institucionales. En este sentido, la dirección invitó a los formadores a sumarse a equipos de trabajo bajo distintas modalidades. Los antecedentes inmediatos de trabajo en academia se remontaban a integración de maestros por afinidad disciplinar, sin embargo, pronto se puso en común la necesidad de participar en más de un grupo.

No se puede negar que hubo entusiasmo de algunos profesores. Las primeras acciones fue discutir un marco teórico que pusiera en común la herramienta de la colegiación y del trabajo colaborativo. Los antecedentes de colegiación se remiten al trabajo de academias centradas en la resolución de una serie de requerimientos mayormente administrativos.

Proceso de transición de academias a equipos colegiados

El proceso de construcción del trabajo colegiado en la ENSJ, se ha de analizar desde diversas dimensiones: personal, institucional, académica y de evaluación y seguimiento.

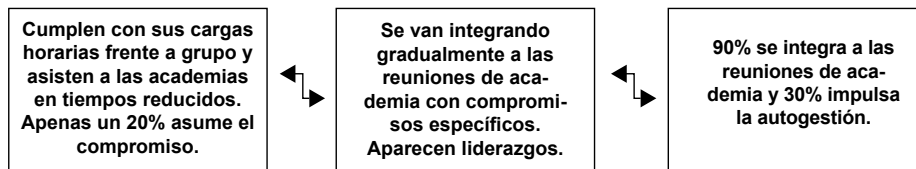
En tanto la *dimensión personal*, las condiciones laborales, de formación y de tiempo efectivo asignado a la tarea académica de los profesores de la ENSJ, son factores que favorecen o no al trabajo en colectivo. Es de interés mostrar ¿cómo se utilizaron o adecuaron estas condiciones?, ¿qué papel jugó la institución frente a las condiciones?, ¿el formador utilizó sus recursos de manera positiva?

Condiciones laborales

Los tipos de nombramiento que tienen los profesores de las escuelas normales, ha sido una problemática puesta sobre la mesa cuando se trata de evaluar el desempeño de los formadores. La complejidad de los programas curriculares de formación inicial,

implica que los profesores realicen ciertas tareas más allá de su desempeño en las aulas, como son las actividades relacionadas con el acompañamiento de los normalistas a las escuelas básicas, el trabajo académico en colectivo, la planeación y evaluación institucional, y la propia capacitación y actualización. En el periodo que se observa, en la ENSJ había 31 profesores con nombramientos por asignatura; 9, tres cuartos de tiempo; 23 medios tiempos; y apenas 20, tiempos completos. Ante esta realidad laboral, es importante señalar que sólo la conjugación de voluntades y propósitos institucionales permitió avanzar en el proceso constructivo, que si bien no se tuvo una valoración del impacto directo en el perfil de egreso, ya se evidenciaba en el trabajo en colectivo.

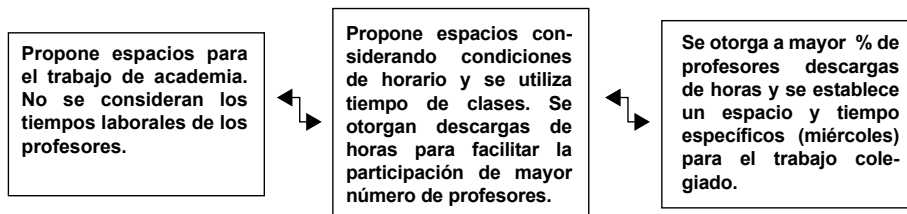
El rol y nivel de compromiso de los profesores



Como se advierte en el esquema anterior, sólo la conjugación de acciones, a través de la participación decidida de los profesores y la institución, convirtió un problema en área de oportunidad.

Dimensión institucional. En esta dimensión se muestra cómo la institución generó y adecuó las condiciones de tiempo, formas de organización, distribución de tareas, entre otras. Respecto de la utilización y optimización del tiempo, desde la subdirección académica se adecuaron las condiciones para dar oportunidad al mayor número de profesores de participar en las discusiones académicas. Se revisaron cuidadosamente los horarios y cargas horarias de los profesores y se ensayaron varias formas de organización. Aunque resulta difícil sintetizar un trabajo tan complejo, en este proceso, de

acuerdo con los propósitos e intenciones de la institución, se pueden identificar momentos y acciones que permiten en una hojeada, ver la evolución de colegiación en la ENJS entre 2002 y 2008.



De las formas de organización. Las agendas y la distribución de funciones.

Las primeras formas de organización del trabajo académico fueron sugeridas por la institución, en tanto que se adecuaban los tiempos laborales y el perfil de los formadores. Así surgen reuniones por grupo, algunas veces por especialidad y otras por áreas, en las que se atendía la inmediatez para resolver tareas relacionadas con incidencias y trabajo con los grupos; problemas específicos con algunas de las academias; y la planeación y organización de las actividades de acercamiento a la práctica docente, asunto vertebral en el Plan de Estudios. Las agendas eran propuestas por la institución y se desarrollaban siguiendo guías muy específicas. Los productos eran recuperados y sistematizados por la misma administración. En las primeras etapas (2002-2004), no se estableció un diálogo efectivo con los coordinadores de academia ni con el colectivo para discutir los productos y resultados de las reuniones.

Existe importante cantidad de datos de las reuniones de academia, relatorías, registros, productos, agendas; sin embargo, a partir del 2006, se empiezan a analizar los datos con rigor metodológico y a evaluar los resultados con la participación, cada vez mayor, de

académicos con distintas responsabilidades y funciones (coordinadores de área, de academia, jefes de proyecto, otros docentes).

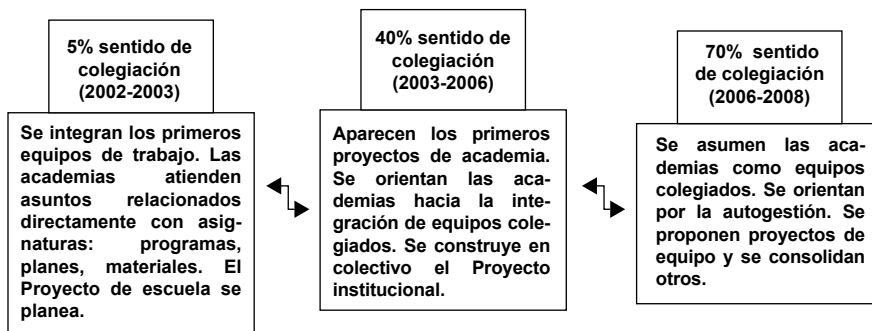
El rol de la institución

Si bien se advierte una evolución significativa en las formas de organización y en los roles de los participantes, lo que define más un proceso constructivo en el desarrollo del trabajo colegiado en la ENSJ, es el sentido de autogestión que se va gestando, en tanto se asumen los formadores en un compromiso cada vez más fuerte con la *academia*, es decir, con el trabajo de formador de formadores; de enseñar en una escuela de nivel superior.

Dimensión académica. En esta dimensión se describe el trabajo propiamente de enseñanza. La serie de tareas que se desprenden del Plan de Estudio 1999, obliga por sí mismas a desarrollar estrategias de trabajo participativo, una cultura que fue logrando el colectivo de la ENSJ y que implicaba un marco conceptual, actitudes, formas de organización y otros factores que posibilitarían un proceso de transición de un trabajo de academia orientado por intereses primordialmente disciplinares, hacia la conformación de equipos colegiados.

Aunque la dimensión académica, en cualquier institución educativa, involucra aspectos de gestión, didácticos, organizativos, de planeación y evaluación, etc., aquí también se pueden reconocer etapas que evidencian cómo se fue orientando la vida académica en la ENSJ, de un trabajo pasivo y vertical, hacia la autogestión, la conformación de una cultura de participación colaborativa y la definición de equipos colegiados. Los porcentajes que se refieren son hasta cierto punto arbitrarios, sin embargo, se toman considerando el número de participantes respecto de tipos y nivel de participación durante el trabajo de las academias. De ninguna manera se pretende afirmar que la administración en el 2002, comienza en 0%

en tanto el sentido de colegiación, porque sería negar la capacidad, conocimiento y compromiso de algunos profesores, que reconocen lo que requiere una escuela formadora. Pero es una realidad que en el 2002, apenas entre 5 y 10 profesores buscaban integrarse de manera intencionada para tomar decisiones.



¿Qué tipo de tareas?

Un recorrido cronológico (2002-2008) de los tipos de tareas que se realizaron dentro de los grupos de académicos, permitirá advertir cómo se fue construyendo un sentido de colegiación en la ENSJ. Por cuestión de espacio, se refieren sólo las que pueden considerarse ejes.

- Se suma un número importante de profesores a varias reuniones colegiadas para realizar un diagnóstico institucional, en el marco del PDI.
- Se manifiestan necesidades de capacitación y actualización, particularmente sobre el conocimiento y aplicación del Plan de Estudios 1999. Posteriormente aparecen necesidades sobre distintos campos disciplinares, planeación y evaluación, redacción de documentos académicos, uso de las TIC's, la Reforma de Secundaria, entre las más requeridas.

- Los maestros ponen sobre la mesa problemas específicos de estudiantes y grupos.
- El equipo directivo orienta sus acciones a partir de una reestructuración de las áreas y tareas de apoyo académico.
- Aparecen como temas de discusión el tipo de prácticas de los formadores, formas y resultados de evaluación, la planeación y su impacto en las aulas.
- La planeación del trabajo académico de los formadores se muestra como una de las debilidades, por lo que es tomada como tema central de discusión en buen número de reuniones dentro y fuera de la institución. Se toman decisiones de actualización al respecto.
- Las actividades de acercamiento a la práctica aparecen como el eje vertebral del trabajo académico y la organización de las jornadas se convierte en un asunto central para discutir en academias.
 - Se discuten las tareas a realizarse durante las jornadas a partir de los programas curriculares de las distintas asignaturas;
 - se propone encuadre y fichas de evaluación a partir de los propósitos, enfoque y competencias de semestre;
 - se establece un reglamento interno de jornadas que oriente y facilite las tareas de normalistas y formadores en las escuelas secundarias. Se pone en común con toda la comunidad escolar;
 - se integra la comisión de titulación en cada ciclo escolar. Se discuten en colegiado los lineamientos para su funcionamiento;
 - se reestructura el documento guía para las tareas en la escuela secundaria;
 - se proponen indicadores para otorgar menciones honoríficas;
 - se proponen guías académicas que orienten a los profesores en la lectoría de los trabajos recepcionales.
- Se integra la comisión de titulación en cada ciclo escolar. Se discuten en colegiado los lineamientos para su funcionamiento.

- La elaboración de los ProFEN 1.0 y ProFEN 2.0 es producto del trabajo colegiado. Se integra gradualmente mayor % de profesores a la planeación y evaluación institucional.
- Los grupos de académicos proponen proyectos de academia (de cine, lectura, de ciencia, de redacción) que son coordinados por ellos mismos. Se establecen agendas, funciones, tareas, se hace rendición de cuentas.
- Los equipos colegiados se integran para abordar las problemáticas relacionadas con las brechas de calidad.

¿Cómo es la organización de los equipos colegiados?, ¿qué papel tiene la institución?

Los grupos de trabajo se organizan con distintos criterios:

El equipo directivo: directivos y coordinadores de área.

Las academias de maestros: distintas modalidades.

Los equipos con proyectos específicos: varios.

Criterios mixtos:

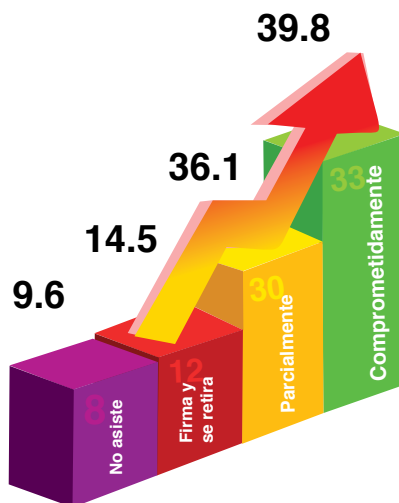
Ya se puede hablar de autogestión, en tanto que las academias funcionaron de acuerdo con sus propias agendas y en espacios solicitados a partir de necesidades. Pero además, otro de los factores que favoreció la colegiación fue la disposición de espacio que la administración generó, *ex profeso* para el trabajo académico (miércoles de 18:00 a 20:00 hrs.). Así conjugaron recursos humanos, materiales, laborales, curriculares, con lo que 100% de los profesores tuvieron la posibilidad de asistir a las reuniones.

¿Quiénes participan y con qué roles?

La vida de una institución educativa es posible en la medida que los sujetos se involucran en la toma de decisiones, en realización de las tareas y en la evaluación de éstas. En la ENSJ, cada sujeto se convierte en un actor en tanto que desempeña una función que afecta a todos los demás, y a su vez es afectado.

En el proceso que se describe se ha transitado, de los esfuerzos individuales al trabajo en colectivo; de la dirección vertical a las decisiones concensuadas; de las acciones de academia a las decisiones como equipos colegiados, lo que puede referirse como un proceso complejo y gradual que rompe una dinámica matizada por tradiciones, inercias, intereses políticos, rezagos académicos, etcétera.

En lo general, la mayoría de los profesores atiende la convocatoria para asistir a las reuniones de academia, sin embargo, la permanencia o el nivel y calidad de la participación, se convierten en indicadores para conocer y evaluar el trabajo de las academias. La siguiente tabla muestra la que fue una constante hasta el ciclo anterior.



Si bien es cierto que los números (8 no asisten, 12 asisten sólo al inicio, 30 participan o permanecen parcialmente y 33 de manera comprometida) sugerían poco avance en la transición al trabajo colegiado, la experiencia de participación en la elaboración del PROFEN 2.0 y la decisión de la institución para generar las condiciones de tiempo y espacio para la colegiación, empezaban a revertir los resultados.

Además, los propios espacios que los distintos grupos colegiados generaron abrieron otra dinámica. La diversidad de proyectos ofreció la posibilidad a los profesores de participar en diferentes equipos colegiados, a veces hasta en tres grupos. Se puede señalar que 95% participan cuando menos en alguno de los grupos.

Tipos de organización y nivel de participación a las academias

FORMA DE ORGANIZACIÓN	NÚM. DE REUNIONES	NÚM. MTROS. PARTICIPANTES
1. Por grado (o semestre).	12	30
2. Por asignatura (Estrategias).	3	7
3. Por especialidad (Inglés).	4	6
4. Por línea (academias de 7º y 8º y de OPD).	12 de 7º y 8º, 7 de OPD	15 17
5. Por grupo de interés (Proyectos de lectura, cine, ciencias y tutoría).	4 lectura, 3 cine 3 ciencias 3 tutoría	21 7 5
	Total: 51 reuniones	108

Para la reflexión

Que se hayan diversificado las modalidades de integración de las academias y de todos los actores que formaban el colectivo de la ENSJ entre 2002 y 2008, no aseguran que el trabajo hubiese alcanzado un sentido de colegiación; este sentido lo han de dar, el nivel de las discusiones; los temas que se proponen; el tipo de participación de quienes se involucran; de cómo se articulan los acuerdos y acciones entre un grupo y otro, y éstos, con todas las áreas de la institución.

Al cerrar el periodo observado, no se advierte todavía un impacto concreto en el perfil de egreso, ni de manera clara en el hacer de los formadores; es decir, hizo falta implementar estrategias metodológicas para dar seguimiento y valorar la *calidad de la participación* del trabajo colegiado y *su impacto* en el proceso formativo de los normalistas.

Si bien podemos hablar con “nombre y apellido” de entre 5 y 8 profesores que realizan un proceso de recuperación y análisis de sus prácticas áulicas; de alrededor de 25 que participan en proyectos de lectura, cine y ciencia; de que 100% de los profesores asisten cuando menos a una reunión; también hay una realidad adversa, y es que 24% de profesores también con “nombre y apellido”, (es decir, sujetos reales) no participan de manera efectiva, o participan parcialmente en los grupos colegiados. Son los profesores que no asumen el compromiso como formadores, se resisten a dar un acompañamiento a los estudiantes durante las jornadas, no ven el sentido formativo de registrar y discutir en grupo los datos recuperados de las prácticas, asumen un papel pasivo en las academias, regatean el tiempo efectivo de clase; en fin, son profesores que obstaculizan para que el trabajo académico en la ENSJ, tome definitivamente un sentido de colegiación.

Sin embargo a los datos todavía adversos, las acciones de los últimos seis años, en la ENSJ se orientaron en el marco de una cultura de colegiación, que difícilmente, los formadores críticos y comprometidos, dejarán atrás...

Bibliografía

- Gairín Sallán, Joaquín. (2008). *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. II Congreso sobre Dirección de Centros Docentes. I.C.E. Universidad de Deusto: España.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.
- PEFEN 1.0 (2005). *Documento informativo*. SEP. Subsecretaría de Educación Superior: México.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La Luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Aljibe: Archidona

Notas

¹Miguel A. Santos Guerra. (1997). La luz del Prisma. p. 109-110.

²En el capítulo IX titulado Colaboración y colegialidad artificial ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?

³Gairín...

⁴Gairín Sallán, Joaquín. Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso sobre Dirección de Centros Docentes. I.C.E. Universidad de Deusto. España. pág. 97.

⁵PEFEN 1.0 Documento informativo. SEP. Subsecretaría de Educación Superior. 2005.