

**HACIA EL TRÁNSITO DEL YO AL NOSOTROS:
OBSTÁCULOS PARA EL TRABAJO
COLABORATIVO DE LAS ESCUELAS PEC EN BAJA CALIFORNIA**

GRACIELA CORDERO ARROYO, ALEJANDRA SÁNCHEZ VÁZQUEZ
Y NORMA BOCANEGRA GASTELUM

1. Introducción

Esta ponencia presenta resultados parciales del proyecto de investigación: “Los colectivos escolares en la educación primaria en Baja California”. Este proyecto fue financiado por la Coordinación Estatal del PRONAP en Baja California, y tiene como objetivo general identificar y analizar las condiciones institucionales y necesidades que los profesores señalan como básicas para trabajar en colectivos docentes. En este documento se identifican y priorizan los principales problemas que una muestra de profesores de escuelas PEC de Baja California reconocen como obstáculos para trabajar de manera colegiada. La ponencia está estructurada en cuatro apartados: planteamiento del problema, metodología, resultados y conclusiones parciales del estudio.

2. Planteamiento del problema

Ante las transformaciones sociales y educativas de los últimos años, la redefinición del papel de los maestros y las escuelas en la estructura social actual es ineludible. Además de los cambios en la familia, el fortalecimiento de otras instituciones de socialización (como los medios de comunicación), las demandas actuales del mercado de trabajo, el crecimiento de la pobreza y la marginación, las características sociales y culturales de los alumnos

actuales provocan que los docentes de estos tiempos enfrenten una redefinición de su perfil y competencias deseables. Todo esto ha generado, en consecuencia, modificaciones en la organización y funcionamiento de las escuelas.

En este contexto, los colectivos escolares aparecen como un espacio para la gestión de la escuela y la formación de los docentes. Esto implica para los maestros la diversificación de sus relaciones profesionales, la capacidad para tomar iniciativas, el asumir responsabilidades, el desarrollar habilidades para la comunicación y realizar actividades como planeación, evaluación y resolución de conflictos en equipo. En este sentido, Perrenaud (2004) sostiene que trabajar en equipo es una nueva competencia para enseñar y que la cooperación debe entenderse como un valor profesional.

Uno de los programas cuyo éxito reside en el trabajo colectivo de la comunidad escolar es el Programa de Escuelas de Calidad (PEC). De acuerdo con la propia Secretaría de Educación Pública, una escuela de calidad es aquella que “asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar”. “La escuela cuenta con una comunidad educativa integrada y comprometida que comparte una visión y propósito comunes para la escuela y asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de todos sus alumnos”. Su misión es transformar “la organización y el funcionamiento de las escuelas que voluntariamente se incorporen al programa, institucionalizando en cada centro escolar la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva” (SEP, 2007).

Reimers (2007) ha documentado que las escuelas PEC suelen ser escuelas urbanas que cuentan con adecuadas condiciones de trabajo. En su investigación no ha podido

comprobar, sin embargo, si esto se debe a un efecto propio del programa o al hecho de que son escuelas que tienen una mayor capacidad organizacional y por lo mismo lograron entrar al programa.

Las escuelas que participan en el PEC son más proclives a tener un consejo técnico escolar, una comisión técnica pedagógica y un proyecto escolar que las escuelas que no participan, esto es así en el caso de todos los tipos de escuelas, pero particularmente en las escuelas indígenas y rurales. Como he mencionado no podemos establecer a partir de esta información que refleja las condiciones en un solo año si estas diferencias son el resultado de que las escuelas con mayor capacidad organizacional son las que tienden a incorporarse al programa, o si es que la incorporación al programa produce esta mayor capacidad organizacional. Es posible que ambos procesos se den y se refuercen mutuamente, es decir, las escuelas con mayor capacidad organizacional tienen más probabilidad de presentar propuestas, más probabilidad de que sus propuestas sean aceptadas y la participación en el programa consolida y refuerza esta mayor capacidad inicial (Reimers, 2007, p.8).

En este estudio se parte del supuesto de que estas escuelas tienen mayor capacidad organizacional y que un factor que hace esto posible es que tienen o han desarrollado formas más o menos exitosas de trabajo colaborativo, cualesquiera que éstas sean. Son profesores que tienen experiencia en esta nueva competencia profesional y, por tanto, se consideró importante en la primera etapa de esta investigación identificar y documentar su percepción sobre los problemas más importantes para realizar el trabajo en equipo.

3. Método

La técnica utilizada en esta etapa de la investigación fue la Técnica colaborativa de análisis de proceso. Esta técnica se deriva de la técnica de análisis de proceso de Kurt Lewin (1940) que ha sido adaptada por Francisco Imbernón y desarrollada por el grupo de Formación Docente de la Universidad de Barcelona (FODIP). Esta técnica permite identificar, categorizar y priorizar temáticas diversas por un grupo. En el campo de la formación de profesores, esta técnica tiene el doble propósito de que los profesores participen en la investigación a la vez que forman parte de un proceso formativo para identificar sus necesidades de manera colaborativa. Esto implica investigar lo colaborativo a partir de una estrategia colaborativa.

La técnica se aplicó en abril de 2007 en el marco del Cuarto Encuentro de Escuelas PEC de Baja California. En este Encuentro se organizó el taller denominado: “El trabajo colaborativo en las Escuelas PEC: Obstáculos y soluciones”. Este taller tenía como objetivo que los profesores participantes identificaran los obstáculos que encuentran para el trabajo colaborativo en las escuelas PEC y plantearan posibles soluciones. La sesión tuvo una duración de cuatro horas.

Se registraron 80 participantes en el taller, los cuales se ubicaron en 8 mesas de trabajo de 10 participantes cada una. En el grupo se encontraban maestros, directores, asesores técnico-pedagógicos y padres de familia de los cinco municipios del estado de Baja California (Tijuana, Mexicali, Rosarito, Tecate y Ensenada) de diversos niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), y que han participado en el proyecto al menos por un año. Se consideró entonces que los participantes integraban una muestra

propositiva (Merriam, 1988) de profesores de Baja California que se registraron voluntariamente en el taller por su interés en el tema.

El taller se realizó en cinco etapas. En la primera se les pidió que hicieran una reflexión individual y generaran una lista de los obstáculos vividos a partir de su experiencia en trabajo colaborativo. En una segunda etapa, con la técnica de bola de nieve, se pidió que integraran una lista única por mesa. Una vez identificados los problemas por mesa, se realizó un plenario para obtener una lista única, utilizando también la técnica de bola de nieve.

En un cuarto momento se pidió a cada mesa que jerarquizara los problemas. Las propuestas se discutieron grupalmente para llegar a un consenso sobre aquellos problemas que serían los más importantes para el grupo. En la última etapa de la sesión se solicitó a los participantes que propusieran ideas para solucionar estos problemas, información que no se reporta en la presente ponencia.

4. Resultados

A partir de la discusión en mesas y el trabajo en plenario, los participantes identificaron 29 obstáculos de diferente naturaleza. Una vez jerarquizados por mesa, se presentaron las propuestas, y en plenario se argumentó a favor de las diferentes posiciones. Finalmente el grupo acordó que los tres principales obstáculos para el trabajo colaborativo son:

1. Falta de actitud y compromiso por parte de todos los actores
2. Falta de visión compartida
3. Falta de tiempo

En el proceso de análisis de los resultados, se consideró importante identificar categorías a partir de los problemas planteados por los participantes. Establecer estas

categorías fue un proceso complejo en tanto que es difícil reconocer con claridad dónde inicia y termina un problema personal y dónde un organizacional o del sistema educativo.

Se identificaron cuatro categorías de problemas:

- a) Personales (relativos a la decisión o voluntad personal)
- b) Organizacionales (relativos a la escuela)
- c) Sistémicos (relativos al sistema educativo en su conjunto)
- d) De vinculación (entendidos como problemas de relación entre actores, la escuela y/u otras instancias).

En la última etapa del proceso de análisis se identificaron los problemas que fueron mencionados con más frecuencia en las mesas. Se priorizaron aquellos problemas que fueron mencionados por la mayoría de las mesas (es decir, por al menos 5 de ellas). El resultado de la clasificación y aquellas temáticas con las frecuencias más altas se presentan en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Obstáculos para el trabajo colaborativo en las escuelas PEC
<p>Problemas personales</p> <p>Doble plaza</p> <p>Problemas de actitud y compromiso de todo el personal (13 menciones)</p> <p>Desconocimiento del PEC</p> <p>Permisos económicos que entorpecen las actividades</p> <p>Planeación didáctica deficiente</p> <p>Falta de habilidades para el trabajo colaborativo</p> <p>Permisos económicos que entorpecen las actividades</p>
<p>Problemas organizacionales</p> <p>Dar continuidad a proyectos</p> <p>Falta de liderazgo del directivo</p> <p>Liderazgos múltiples en la escuela</p> <p>Falta de comunicación entre los turnos</p> <p>Falta de visión compartida dentro del centro escolar (2 menciones)</p> <p>Mal funcionamiento del Consejo Técnico (CTC)</p> <p>Falta de comunicación de las experiencias en el aula</p> <p>Planeación didáctica individual, no se hace grupal</p>

<p>Problemas sistémicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Doble cargo Excesiva carga administrativa por falta de planeación central (7 menciones) No contar con tecnología necesaria Saturación de programas al docente Constante movimiento de personal (7 menciones) Falta de un subdirector en preescolar y primaria Falta de tiempo laboral (5 menciones) Falta de actualización de los docentes (5 menciones) Saturación de contenidos pedagógicos-curriculares Grupos numerosos Malas políticas educativas (sindicales y de gobierno) Problemas de administración del PEC
<p>Problemas de vinculación</p> <ul style="list-style-type: none"> Falta de acompañamiento-seguimiento preparado Falta de comunicación y coordinación con los encargados del PEC Poca participación de los padres de familia y la influencia de la cultura (7menciones)

5. Conclusiones parciales

En cuanto a los resultados del taller se concluyó en dos sentidos. Primero se presentan los resultados que se obtuvieron a partir de la sesión de trabajo; en segundo lugar, se reflexiona sobre las contribuciones propias de la metodología empleada.

5.1 Conclusiones del taller

Los maestros consideraron que el principal problema para el trabajo colaborativo es de actitud y falta de compromiso de todos los actores. Al decir “de todos los actores”, precisaron, debe incluirse al director. Este resultado es contundente porque fue mencionado por todas las mesas y aprobado por consenso como el problema más importante.

El problema de falta de visión compartida, clasificado como un problema organizacional, fue el segundo más relevante como resultado de la discusión grupal, a pesar de que en un primer momento sólo 2 mesas de las 8 lo mencionaron. Desde diferentes posiciones se argumentó la necesidad de la visión compartida. Por ejemplo, se sostuvo que no era suficiente la preparación y el compromiso individual si no había un buen liderazgo que permitiera tener una visión de conjunto en la escuela. Se ha de mencionar que el concepto de visión compartida fue expuesto, un día antes, por el conferencista magistral y discutido en plenaria. Es muy posible que esto favoreciera que la visión compartida pasara de tener sólo dos menciones en las mesas de trabajo a ocupar un segundo sitio en la jerarquización grupal de problemas.

El tercer problema fue falta de tiempo laboral, problema que se clasificó como de carácter sistémico. Si bien no fue el más mencionado dentro de los problemas en la categoría de orden sistémico, el grupo lo consideró como el más importante.

Al considerar la agrupación de las categorías para el análisis se observa que los tres principales problemas identificados coinciden sólo con tres de las cuatro categorías (personal, organizacional y sistémicos), y éste es también el orden de prioridad que les asignaron los maestros.

Al analizar la forma en que se jerarquizaron los problemas, se observaron varios niveles de responsabilidad con respecto al problema analizado:

- La responsabilidad del yo era difusa y se infiere en la “falta de actitud y compromiso” [de todos los actores].
- la principal responsabilidad era del “otro” (identificado en la discusión grupal como la “falta de visión compartida” de parte de los demás actores). La posición

apuntó discursivamente hacia “el otro”: otros maestros, el director, las autoridades, el sistema en general o los padres de familia.

Durante el debate por la definición de los principales problemas se dejó clara la integración del profesor y el director (líder) en un incipiente pero emergente “nosotros”—reducido a la relación entre director y profesores. De manera que en este primer momento, el nosotros se presiente pero prescinde de autoridades, niños y padres de familia.

El yo aparece en forma difusa pero también como un *yo ilimitado* (Hargreaves, 1996). El actor se atribuye a sí mismo la responsabilidad principal del fracaso del trabajo colaborativo. Es la causa central del problema por su falta de actitud y compromiso y se percibe como actor omnipotente del cambio, es decir se privilegia la autoreferencialidad (Braudillard, 1983 en Hargreaves, 1998).

5.2 Reflexión sobre la metodología empleada

En relación al uso de esta metodología se concluye que la técnica progresa del pensamiento individual (el registro del pensamiento propio) al registro del acuerdo colectivo. Sin embargo, el análisis del contenido de la discusión permite observar que es difícil pasar del yo difuso y “los otros” a la noción del “nosotros”. De manera que nuestros primeros resultados en la investigación de la colectividad en la escuela, nos permiten plantear que es necesario—metodológicamente hablando—buscar el uso de la segunda persona del plural para comprender la gestación de identidades colectivas. Sería interesante registrar, en algún momento, la construcción del “nosotros ilimitado”.

Se ha investigado extensivamente sobre las narraciones, los relatos y las vidas de los profesores (Hargreaves, 1996), sobre sus creencias y pensamiento (Clark y Peterson,

1986), y recientemente se han publicado textos sobre las mejores formas de organizar el trabajo colegiado en las escuelas (Elboj, *et al*, 2006, Perrenoud, 2004, Antúnez, 2002). Sin embargo, es necesario, trabajar metodologías específicas para investigar el paso del yo al nosotros en la profesión docente que permitan su estudio en el contexto mismo del trabajo grupal y/o escolar. La metodología utilizada en este estudio puede ayudar en este sentido. La búsqueda de la identidad colectiva contribuiría a las teorías sobre el trabajo colegiado del profesorado, para entender mejor las exigencias que este nuevo tipo de políticas plantea a la dinámica escolar.

6. Referencias

- Antúnez, S., J. Bonals, *et al*. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Clark, C. y P. Peterson (1986). Teachers' Thought Processes. En M. Wittrock. *Handbook of research on Teaching*. New York: MacMillan.
- Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad de Barcelona. (s/f). Análisis de necesidades de formación permanente del profesorado. Documento multicopiado
- Elboj, C., I. Puigdemívol, *et. al*. (2006). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias profesionales*. Barcelona: Graó.
- Reimers, F. (2007, marzo). *Los desafíos del Programa Escuelas de Calidad*. Conferencia magistral presentada en el Cuarto Encuentro de Colectivos Escolares. Ensenada, Baja California.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *El Programa Escuelas de Calidad*. Consultado el 21 de abril de 2007 en:
<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/index.html>