

EL COLECTIVO DOCENTE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA SITUADA Y NEGOCIADA

ABEL ENCINAS MUÑOZ

Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN/ Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora

RESUMEN: Este artículo académico es producto de una investigación realizada en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, bajo la dirección de la Dra. Ruth Mercado Maldonado. La tesis doctoral de la cual derivó esta ponencia se titula “Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente”.

En este documento muestro el análisis de lo que acontecía en los espacios de reunión de los profesores de las escuelas, identificados en el estudio como colectivos de trabajo o colectivos docentes¹. En estos

colectivos los profesores realizaban diversas actividades relacionadas con sus preocupaciones docentes (Mercado, 2002) asociadas generalmente con sus tareas cotidianas; pero también eran estos escenarios contextos formativos permanentes. En ese sentido, los colectivos eran auténticas comunidades de práctica cuyos intereses y compromisos constituían una “empresa conjunta” en términos de Wenger (2001).

PALABRAS CLAVE: Comunidades de aprendizaje, formación de profesores, redes sociales, trabajo en equipo.

Introducción

La noción de formación permanente se define como una estrategia de cambio educativo, empleada a menudo para promover la profesionalización docente o bien para introducir reformas en las escuelas. En el campo del conocimiento y de las políticas sobre la formación docente continua, la Secretaría de Educación Pública en México, planteó desde los años noventa la importancia de promover el desarrollo de colectivos docentes en las escuelas como espacios de formación entre pares.² En esos planteamientos se reconocen las ventajas de esta modalidad formativa considerando a los profesores de una escuela como grupo idóneo para motivar el mejoramiento de las acciones educativas en las que participan, así como su actualización permanente. 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 evi-

dencias de su funcionamiento a pesar de haber 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 propósito de este estudio estuvo centrado en documentar las experiencias de los maestros que emprendieron acciones formativas de manera colaborativa en el contexto escolar.

La conformación de espacios para el encuentro entre docentes en las escuelas, implica un aprendizaje situado en el contexto, concebido éste en términos de Chaiklin y Lave (1996). Es decir, se trata de contextos y escenarios particulares, locales, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de la escuela, el colectivo docente, los contenidos abordados o los niños. Este encuentro entre docentes, también puede suponer negociaciones de significado, noción que orienta el análisis y que se vincula a un concepto central del estudio, el de comunidades de práctica (Wenger, 2001).

Las negociaciones de significado ligadas a los procesos vividos en los colectivos docentes conllevaban, una serie de micropolíticas (Blase, 2000) que se entretreñían con las complejas redes sociales en las cuales estaban insertas las acciones de formación continua, promovidas por los profesores y por las instancias involucradas. Estas negociaciones se desarrollaban entre los actores de los colectivos docentes identificados en este estudio como comunidades de práctica, al interactuar entre sí y aproximarse a otras a partir de sus saberes (Rockwell, 1986; Mercado, 1997; Wenger, 2001; Estrada 2008). En este proceso de negociación existía un intercambio de significados desde los cuales los interlocutores acordaban, aun cuando las diferencias y experiencias pudieran ser contrastantes.

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 colocaba 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, plantea Wenger, no se definen sólo por la proximidad de sus integrantes o por la relaciones inter-

personales 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 constituyen, señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de práctica.

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 se incluían aquellos tópicos que versaban sobre acciones socio culturales de la comunidad y en algunos casos, aquellos de carácter personal.

Metodología

La orientación etnográfica del estudio es tributaria de las aportaciones de Geertz (1987), Erickson (1986) y Rockwell (1986b y 1987) a esta perspectiva. Cada uno de los tres colectivos docentes del estudio, funcionaba en una diferente escuela primaria y zona escolar de un estado del centro del país. Los identificamos como 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 multigrado localizadas en la serranía de la entidad. Ellos se reunían en una de las escuelas de la zona, dada la dispersión geográfica de aquellas donde trabajaban.

El trabajo de campo se realizó durante dos ciclos escolares: 2004-2005 y 2005-2006; otros dos años fueron dedicados al análisis etnográfico. Mediante la estancia prolongada en los tres centros escolares y el vínculo que establecí con los maestros, los directores de escuelas, así como los supervisores, Asesores Técnicos Pedagógicos y en algún caso con el Jefe de Sector, me permitió obtener datos valiosos para contrastar y complementar

información, cruzando la proveniente de las entrevistas, con la registrada en las observaciones y documentos diversos recopilados en el campo, tanto referidos a la gestión de los colectivos, como a sus sesiones de trabajo.

Discusión de resultados

La constitución de los colectivos docentes: experiencias desde las comunidades de práctica

La formación centrada en las escuelas empezó a cobrar cierta vigencia en las entidades a partir del 2003 con la redefinición del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (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.

Los colectivos docentes en la escuela se concibieron desde la visión de las autoridades educativas en México, como espacios de formación entre pares. Así, la construcción de una cultura de capacitación en los centros escolares parecía plantear retos complejos no sólo para los maestros, sino para los propios directivos y los mismos padres de familia. Se visualizaban repercusiones políticas y laborales difíciles de remontar que demandaban por un lado, la reconstrucción de la normatividad vigente y por el otro, la re- profesionalización de un conjunto de funcionarios educativos que estuvieran dispuestos, inclusive, a asumir de manera competente la función de asesores en la escuela³ (Martínez, 2008). Como lo describí en otro documento⁴, los colectivos de maestros en su afán por instaurar en la escuela acciones formativas de esta naturaleza, enfrentaron procesos de micropolíticas que incluyeron una diversidad de intereses propios de los sujetos y los organismos que se vincularon con estos grupos.

En apoyo a la propuesta formativa en la escuela, se diseñaron materiales educativos desde la SEP 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 promovieron acciones para acercar materiales auxiliares al trabajo de los colectivos docentes, que comprendieron además 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)⁵, para coordinar en los centros educativos el trabajo colaborativo.

Por su parte los profesores de los colectivos impulsaron diversas acciones, a saber: reuniones en los tiempos destinados regularmente al recreo escolar o mediante la prolongación de éstos; sesiones en días no laborables o más allá de la jornada escolar; negociaciones de los tiempos y lugares para llevar a cabo las actividades colectivas y, participación activa tanto en las sesiones del colectivo, como en el cumplimiento de acuerdos derivados del trabajo conjunto.

El colectivo docente y el Consejo Técnico Consultivo⁶

Uno de los retos para las escuelas involucradas en la formación continua desde los centros escolares, parecía estar en la negociación del espacio para que el trabajo de los colectivos tuvieran cabida en la agenda escolar. El Consejo Técnico Consultivo como única opción oficial para reuniones académicas de los profesores, representaba para algunos centros educativos una alternativa viable para incorporar la propuesta de actualización en la vida escolar, pese a las limitaciones que este espacio podía tener. En cambio para otras escuelas, las sesiones de trabajo en grupo, eran ubicadas fuera del contexto del Consejo Técnico Consultivo, por considerar que las agendas tenían pocas posibilidades de amalgamarse.

Desde la percepción de algunos docentes que conformaban los colectivos, el espacio del Consejo Técnico se erigía como una acción impuesta o 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 y por ello no consideraban este espacio como opción viable para el trabajo conjunto. Así lo describía una de las maestras entrevistadas:

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-.

Mtra. Rita. Colectivo Uno. (23-03-06)

Para otros colectivos, la apertura del Consejo Técnico Consultivo como espacio de formación docente se constituía como opción negociada, donde la construcción de agendas

hibridaba los intereses de los actores. En otros casos, la visión desde la gestión directiva daba al Consejo Técnico prioridades pedagógicas y mostraba apertura para colocar las acciones formativas del colectivo docente. Un directivo del estudio, lo señalaba en el siguiente fragmento:

Ya el tiempo (del Consejo Técnico) 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 del Consejo Técnico, es más pedagógico.

Maestro Manuel. Colectivo Dos (27-10-05)

Así, el espacio del Colectivo Docente, se perfilaba como un lugar para el diálogo plural, donde el aprendizaje colaborativo parecía privar, independientemente de que las sesiones fueran o no insertas dentro del espacio oficial de las escuelas. Inclusive, algunos profesores, decían sentirse molestos cuando este contexto se mezclaba con acciones que correspondían exclusivamente a lo administrativo o bien, como medio de canalización directiva.

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.

El sentido del colectivo docente como 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, al margen de otros beneficios paralelos que pudiera ofrecerles esta opción de trabajo en grupo.

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 recíprocas, 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 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. Así lo refería una de las maestras del estudio:

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. Colectivo Uno (3-05-05)

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. 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

Wenger plantea que las dimensiones que propician que una práctica se convierta en la fuente de coherencia de una comunidad la constituyen: el compromiso mutuo; la empresa compartida y el repertorio compartido. La afiliación a una comunidad, señala el autor, es una cuestión de compromiso recíproco que propicia la cohesión y se manifiesta en la capacidad de sus integrantes para relacionarse significativamente, para desarrollar prácticas compartidas (2001).

Conclusión general

Los colectivos de profesores estudiados se constituían como grupos sociales cuyos intereses parecían otorgarle cohesión y los encaminaban a la búsqueda de elementos pedagógicos útiles desde su perspectiva. No obstante, identificamos que incorporar proyectos que organicen todos los esfuerzos educativos en las escuelas y propicien la formación

entre pares, como el de colectivos docentes, demanda gestiones directivas incluyentes, con participación de autoridades, profesores y padres de familia, principalmente.

En ese sentido, los hallazgos mostrados tienen implicaciones acerca de los colectivos docentes como alternativa de formación continua en el contexto escolar. Una de ellas es la falta de políticas de gestión escolar que propicien condiciones para que los profesores puedan trabajar en los colectivos, a saber: el tiempo laboral, los espacios sociales y apoyos técnicos necesarios para emprender procesos formativos en las escuelas. De esta manera, si bien la escuela puede ser 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.

Notas

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

2. SEP (1996). Lineamientos para *el establecimiento y operación del Pronap en las entidades federativas. Primera etapa*, Pronap, ciudad de México.

3. 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.

4. Encinas, A (2009) Ponencia “Reporte de investigación parcial: Formación docente en la escuela: Procesos de micropolíticas en los colectivos de profesores” en X Congreso

Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE.

5. 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.

6. 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).

Bibliografía

Blase, J. (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, Paidós. Barcelona

Chaiklin, S. y Jean Lave, Comps. (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu editores, Argentina.

- Erickson, F. (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.
- Estrada, P. y Mercado, R. (2008). "Procesos de negociación de significado en una escuela Normal Mexicana con la reforma de 1997". *Revista Psicología & Sociedad*; 20 (3): 391-401, Brasil
- Ezpeleta, J. (1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura del poder en la escuela primaria*. Documento DIE, Ciudad de México
- Fullan, M. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar*. Amorrortu editors, Madrid.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, A. (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.
- Mercado, R. (1997). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, 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.
- Pérez, G. (2007). *Procesos de construcción de comunidades de práctica para la educación de adultos*. Tesis Die. Ciudad de México
- Rockwell, E. (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.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, España.
-