



### Abstract

This article analyzes the role of the collegiate teacher in the training process of teachers of basic education. A first element that stands out in order to assess this function is the process of constructing of meanings and symbols within the normal-school community, in its cultural tradition. The text exposes how, from that tradition, the collegiate teacher of the normal-school hesitates between the current academic demands and the symbols, identities and forms of work considered as typical of normalism. By means of the analysis of some academic-administrative conditions of the Normal Urban School Professor Domingo Carballo Felix, and of the information recorded in interviews with the students of the same, it is concluded that it is indispensable to redefine the academic work, as well as update the identity of the teacher trainers. These need to become academics of higher education and expand their work towards research, diffusion and mentoring.

**Key words:** TEACHER TRAINING, COLLEGIATE TEACHER, SYMBOLS, NORMAL-SCHOOL CULTURE.

### INTRODUCCIÓN

**Este** artículo explora algunos aspectos de la teoría y práctica en la formación de profesores de educación primaria. Su propósito esencial es el análisis crítico de una realidad donde la riqueza de significados parece que no se ha indagado a fondo. Llegar a encontrar los símbolos ocultos a partir de lo manifiesto no es cosa fácil, puesto que como profesor se es parte del mismo contexto y la autocrítica no es común en el hacer del formador. Además, ¿cómo cambiar lo que se observa en una cultura, aquello tan evidente, pero que a la vez se niega como constitutivo de esa realidad cultural? Ese es un dilema mayor cuando se quiere actuar en el espacio de una realidad mitificada, como es la escuela normal.

Sin embargo, este trabajo de investigación que se realiza en la escuela formadora de docentes es el resultado de un proyecto más amplio denominado “El trabajo académico en la construcción de saberes: entre el hacer y el discurso en la formación de profesores”. En el artículo que aquí presentamos se tematiza acerca de los saberes y las prácticas que inciden en la formación de profesores y se reflexiona sobre ciertas ideas en torno a la influencia que ejercen los maestros formadores en la construcción de la identidad normalista de los estudiantes que serán los nuevos profesores de educación primaria.

Una pieza importante de la escuela es el colegiado docente como planta de formadores y no solo como grupo que se reúne para “dialogar” sobre asuntos académicos. La organización del colegiado docente a través de presencias y ac-



## ESTUDIOS SOBRE EL COLEGIADO DOCENTE

En nuestro trabajo de indagación ha sido indispensable partir de ciertos referentes desde los cuales construir nuestras explicaciones y planteamientos sobre el hacer académico y el colegiado docente, una realidad que aparentemente –y solo aparentemente– se conoce; una realidad construida por otros y que se va convirtiendo en un *acumulado cultural*. Aunque se piense que todos la perciben igual, como es el caso de la cultura normalista, hay diferentes visiones, dependiendo del sujeto investigador.

Algunas investigaciones (Espinoza, 2008) definen el trabajo colegiado como el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común (SEP, 1998). Para Espinoza, es necesario tratar la importancia que tiene el trabajo colegiado en las escuelas normales, visualizarlo en relación con los planes de estudio, específicamente en las licenciaturas de preescolar y primaria de 1997 y 1999, respectivamente. Dicho trabajo fue muy revisado en las escuelas normales del país, puesto que, según la autora, el éxito de estos planes de estudio fue gracias al quehacer de equipos capaces de dialogar y concertar un trabajo común.

En otra investigación de corte cualitativo, Romero y Ramírez (2006) dan a conocer los resultados de un estudio sobre el trabajo colegiado en una escuela normal de Sonora. Durante 2005, las autoras entrevistaron a docentes de las diversas academias y se enfocaron en cuatro dimensiones: personal, institucional, didáctica y social. No obstante, la investigación se centra en las llamadas *reuniones de academia regional* –de grado y de acercamiento a las prácticas docentes– que fueron una derivación del Plan de Estudios 1997. Otra indagación (Barraza y Guzmán, 2012, p. 1) explica que al revisar los documentos normativos es posible apreciar una diversidad de cualidades atribuidas al trabajo colegiado, lo que genera no solo altas expectativas alrededor de este, sino también varias interrogantes; por ejemplo: ¿cómo se está entendiendo el trabajo colegiado?, ¿qué elementos lo conforman?, ¿cuándo se puede afirmar que en la escuela existe un trabajo colegiado?, ¿son incorporadas en las prácticas docentes y en las institucionales las propuestas que se derivan de este tipo de trabajo?, ¿hasta dónde el colectivo docente está de acuerdo con participar en el colegiado?

Los autores Barraza y Guzmán se apoyan en el supuesto de que el trabajo colegiado, como espacio en construcción dentro de las escuelas normales, ha impactado de manera favorable en la práctica docente y en la gestión escolar.

En un estudio procedente de Guadalajara (Martínez *et ál.*, 2005), los autores emplean la investigación-acción para indagar sobre la actividad colaborativa desarrollada por el colegiado en aras de alcanzar la mejora continua de las acciones pedagógicas; es decir, mejorar la práctica docente desde el juicio profesional, asu-



institución de educación superior, como es la escuela normal, se entretajan acciones objetivas definidas por la cultura, por lo que se vuelven simbólicas, figuras de pensamiento que se van insertando en historias, en las trayectorias de profesores y alumnos. En esta visión, “una acción es social desde el momento en que las personas que intervienen en la interacción orientan recíprocamente sus acciones, de ahí que la intersubjetividad simbólica sea un elemento básico de la acción social” (Mèlich, 1994, pp. 85-86). Las relaciones entre los seres humanos conforman ciertos encuentros de uno y unos con el otro o los otros, que en la realidad de la vida cotidiana se observan como interacciones; estas establecen los encuentros y ayudan a construir la identidad de los sujetos. En la escuela normal –lugar de formación de docentes–, las interacciones en la academia cobran tal relevancia que los agentes intervinientes en ella, si no interaccionan, no pueden lograr los propósitos educativos; por ello se dice que es una “institución formativa” –sobre valores docentes–, en su acepción ética y de la tradición docente. Sin embargo, esta idea parece ilusoria, pues no se da en una actividad común.

En la escuela, la importancia que cobra la docencia en el colectivo de maestros está por encima de cualquier otra actividad de tipo académico, pero en el trabajo áulico, en la práctica de los profesores, también se observan ciertos actos sobre cuyos roles no hay claridad. Por ejemplo, cuando los formadores se acercan, fuera de clases, a sus estudiantes, inmediatamente son etiquetados como *alumneros*, *barcos*, *profe del tipo indolente*, etcétera. Por otro lado, hay docentes que estiman necesario desligarse de cualquier tipo de relación y son categorizados como *profesores duros*, *autoritarios*, *carentes de sensibilidad*, etcétera. En el colectivo escolar se forman tipificaciones docentes, ciertos mitos que se originan en la realidad de la trayectoria personal y profesional de los enseñantes. Tales mitos se comunican de generación en generación como “imágenes reales tipificadas”.

Un alumno comenta: “Solo observo a tres o cuatro maestros que de verdad tienen una formación (de los que me han dado clases). Los demás solo vienen a ‘impartir’ clases e imponer tareas y no se aprende realmente de ellos [...] darles una verdadera capacitación, no solo una capacitación ficticia o leve, o en un caso extremo, contratar a gente que de verdad enseñe o tenga verdadero conocimiento de la asignatura”.

Es común que algunos formadores se despojen de la responsabilidad de los comentarios poco favorecedores de los estudiantes, pero estos parecen tener claro con qué docentes formadores se cuenta y quiénes son cada uno, cómo aportan o no a la formación. Además, si en las escuelas normales se produjeran espacios de capacitación dirigidos al colegiado, seguramente podrían mejorarse las expectativas de los estudiantes, pero desde la SEP federal se han limitado los encuentros, los talleres y los cursos; el colectivo docente se actualiza con lo que tiene a mano, o en el mejor de los casos con la autocapacitación, siendo esta la más recurrida por los formadores, quienes buscan desde sus propias condiciones los recursos, medios y materiales necesarios para hacerlo. En este marco de



mos voz ni voto; él se encontraba como directivo. Considero a la escuela como una buena institución que aporta mucho a mi formación docente; sin embargo es triste ver que actualmente los directivos no tienen el valor de apoyar a sus estudiantes, y ¿de qué sirve llegar a ser una institución sobresaliente si los que están al frente no le ponen un poco de amor a esto...? Se está perdiendo lo que se había logrado..., desafortunadamente”. En las ideas de los alumnos se muestra el descontento por la gestión institucional; como estudiantes y parte de la escuela se sienten borrados, eliminados del contrato pedagógico institucional; es decir, los acuerdos y expectativas que pudieran establecerse entre ellos, los docentes y las autoridades, no se dan, porque la cultura escolar está cargada de autoritarismo. De ese modo, el lugar, posiblemente, se convierte en un “no lugar” (Augé, 1993) y el desánimo, la indiferencia por lo que ocurre en la escuela también se apodera de los estudiantes; la llamada *identidad normalista* disminuye en lugar de aumentar y consolidarse de un semestre a otro.

Las preguntas inmediatas a responder aquí son estas: ¿cuál es el impacto en la calidad de la formación inicial?, ¿por qué los docentes formadores han adoptado una cultura inclinada a su desarrollo profesional, sin considerar el principio fundamental de su función docente?, ¿cómo atender las necesidades reales de la formación?, ¿cuál es el estilo de gestión que permitiría participar a todos los integrantes en los procesos de mejora?

Tales preguntas congregan y actualizan las principales observaciones de los estudiantes normalistas, quienes han advertido cómo los roles que los maestros formadores deberían cumplir y desarrollar se contraponen con su desempeño cotidiano. Se produce, así, una contradicción entre “lo que se dice y lo que se hace”. Por otra parte, también han observado cómo el discurso sobre prácticas docentes innovadoras, sostenido por algunos profesionales reflexivos, se ve contradicho en las actividades cotidianas que aquellos realizan en el aula, las cuales reducen a leer y discutir los textos leídos, lo que hace de su discurso innovador mero verbalismo. Desde la óptica de un estudiante entrevistado, el ideal de maestro formador reúne una visión amplia de la relevancia de su disciplina y audacia para explorar formas nuevas de enseñanza: “Mi ideal de formador es un maestro que su intención vaya más allá de cumplir con un programa, que cree un ambiente de confianza, que no sea tradicionalista y busque hacer las cosas diferentes (no siempre)”.

En tal sentido, vale señalar lo difícil que resulta cambiar la cultura del trabajo docente y, más aún, que los profesores asuman una actitud crítica. Dicha dificultad procede, también, de la tradición cultural normalista, desde la cual el profesor simboliza la máxima autoridad y la suficiencia suprema en el aula y frente a sus alumnos. Entonces, como figura incuestionable dimanada de esa simbología, no posee la capacidad de autocritica que le permitiría analizar su propio trabajo de enseñante; tampoco la amplitud de miras para dejar de considerar su labor como un acto bien intencionado y en correspondencia solamente con las demandas de





institución, se debe responder, primero, con el impulso de una cultura normalista diferente. Y la primera idea que la hace *diferente* es su concepción del trabajo académico. En la nueva cultura normalista, el trabajo académico trasciende el salón de clases, rebasa la práctica de enseñar. Esta es una idea axial, porque de asumirse, generaría efectos sustanciales. El primero, el reposicionamiento, en el contexto educativo mexicano, de las escuelas normales. La reculturización de las normales empezaría con la asunción de esta nueva idea del trabajo académico. De aquí en más, debería entenderse y asumirse que la escuela formadora de docentes es una institución de educación superior (IES) y sus docentes son académicos de una IES, y no parte de una “primaria grandota”, como algunos docentes externos expresan, y como parece evidenciarse en el ambiente institucional de las escuelas normales.

Esta recategorización y este reposicionamiento de las escuelas normales deberá conducir, también, a que las agendas de su colegiado docente (definido no solo como reunión de profesores, sino en su acepción de colectivo docente en general, organizado para realizar actividades específicas e indispensables y comisiones asignadas, aparte de su actividad enseñante) se respeten, se asuma el diálogo, el debate, el compromiso personal e institucional y la aceptación de lo que piensa y hace el otro. En tal proceso, vale subrayar que la organización y el liderazgo de la directiva institucional juegan un papel fundamental:

[...] el papel básico del liderazgo es conducir el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde se da voz o se autoriza a los docentes, de manera de encuadrar los problemas, y discutir y trabajar individual y colectivamente para comprender y modificar aquellas situaciones que los causaron [Fullan y Hargreaves, 1999, p. 92].

Las acciones en colectivo se vuelven especialmente difíciles, porque en la cultura tradicional normalista, el trabajo del colegiado docente parece que no ha avanzado hacia la discusión, hacia el debate y actividad académica; incluso es necesario mejorar los procesos formativos en las escuelas normales, aunque se le siga dando mayor peso a la docencia, concretamente a dar clases y a promover la práctica entre los estudiantes. El liderazgo académico es clave para organizar tanto el trabajo como el debate en torno a este, y hacer escuchar los argumentos desde los diferentes puntos de vista. Así, en tanto que el centro de atención es la clase, entonces la parte académica debe buscar mecanismos para mejorar la enseñanza, pues según los estudiantes hace falta atender y dar más seguimiento a la calidad de las clases. En palabras de una alumna de tercer semestre: “Que estén más al pendiente de cómo es que enseñan los profesores, puesto que muchos de ellos no aplican el programa de estudios”.

Aunque en las escuelas formadoras de docentes no se estipula formalmente el principio de libertad de cátedra, existe un exceso de autonomía; cada docente



80% en las diferentes licenciaturas de formación de profesores, no solo en la de educación primaria.

Por otro lado, en las reuniones del colegiado docente, cuando se pretende tratar temas referentes a la gestión institucional, no es posible avanzar; el propio equipo directivo no tiene claro qué tipo de gestión requiere la escuela. La gestión académica es una necesidad para dirigir el trabajo institucional, pero si se sigue manteniendo una visión taylorista de la administración, no se podrá aspirar a una comunidad que aprende y produce conocimiento. El uso de los recursos impacta directamente en lo académico y este es el soporte de toda actividad institucional.

Los profesores, dentro de las diversas actividades del colegiado, demandan y asumen que realizan trabajo académico; el problema es que no se tiene claro qué es lo académico en instituciones como las normales, donde la tradición cultural centra el trabajo en la docencia. Es necesario, por tanto, replantear y redefinir la condición profesional de los formadores; ante esto, tal vez surja una dificultad inmediata: los docentes de las normales, aunque poseen, en su mayoría, grados académicos, no se sienten a la altura de los maestros de otras IES, se asumen como profesores, y eso es otra limitante para la producción académica y la mejora institucional.

Se hace necesario reiterar: solo redefiniendo el trabajo académico, ampliando su acción más allá del salón de clases, será posible producir conocimientos, nuevas estrategias educativas y una nueva valoración sociocultural para las escuelas normales; solo asumiendo el rol del docente formador como profesional del conocimiento y sujeto activo de la educación superior de nuestro país, será viable un avance real de las normales. En función de esto, resulta imprescindible crear, en colectivo, las condiciones propicias. Establecer programas de formación, actualización y capacitación para, como colegiado docente, construir verdaderas comunidades de aprendizaje.

## REFERENCIAS

- ABRAHAM, A. (2009). *El enseñante es también una persona*. España: Gedisa.
- AUGÉ, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato*. España: Gedisa.
- BARRAZA BARRAZA, L. y GUZMÁN, A. (2009). *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango*. Recuperado de [www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/pre1178922594.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/pre1178922594.pdf)
- BERGER, P. L. (2003). *La construcción social de la realidad*. España: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2a. ed.). México: Fontamara.
- COVARRUBIAS, F. y BRITO, O. (2007). *Una pálida sombra. La identidad del profesorado mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ESPIÑOZA CARBAJAL, M.E. (2008). El trabajo colegiado en las escuela normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-14.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale pena luchar*. México: SEP, Amorrortu.

