

De la utopía a la realidad en la escuela secundaria. Las representaciones sociales de los docentes sobre el trabajo colaborativo

INÉS LOZANO-ANDRADE,¹ LEIDY MARLEM MENDIOLA-PÉREZ,²
ZOILA RAFAEL-BALLESTEROS³



Resumen

El presente trabajo es producto de una investigación acerca de los significados que asignan los docentes al trabajo colaborativo que desarrollan en escuelas secundarias de la ciudad de México. Lo anterior cobra singular relevancia debido que éste se ha convertido en una propuesta impulsada por diversas reformas educativas que supuestamente pretenden con su implementación elevar la calidad educativa por la vía del fomento a la autonomía en los planteles escolares, siendo los docentes parte medular de este propósito, de ahí la pertinencia de considerar la construcción social que hacen al respecto. De lo anterior se desprende como objetivo el de describir, interpretar y comprender sus representaciones sociales sobre este tema. El estudio se desarrolla desde el enfoque teórico de las representaciones sociales con un enfoque cualitativo, empleando como técnica la entrevista semiestructurada. Los resultados develan parte de las contradicciones que se viven cotidianamente al tratar de implementar esta propuesta educativa, en donde la propia estructura organizativa de la escuela secundaria, su cultura, las políticas educativas, por mencionar algunos elementos, limitan esta propuesta de organización, a pesar de las buenas intenciones de los diferentes actores involucrados.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, Docentes de secundaria, Escuela secundaria, Representaciones sociales.

From Utopia to Reality. Social Representations of Secondary School Teachers on Collaborative Work

Abstract

This article is the result of a research on the meanings Mexico City's secondary school teachers have attributed to the collaborative work they foster in their classrooms. This issue has gained importance as it is believed according to our education reforms that collaborative work develops students' autonomy; consequently, education quality is increased. This is the reason why we inquire about their social construction for they have become an strategic piece to the achievement of a national's education goal. Our objective with this qualitative research is to describe, interpret and realize their social representations on collaborative work by means of semi-structured interviews. In this article, it is revealed the contradictions they face. No matter how good their intentions are, school's culture, organization and policies are still constraints to this nation-wide proposal.

Key words: Collaborative work, Secondary school teachers, Secondary school, social representations.

Recibido: 15 de agosto de 2017
Aceptado: 19 de septiembre de 2017
Declarado sin conflicto de interés

1 Escuela Normal Superior de México. jines2101@yahoo.com

2 Escuela Normal Superior de México. Immp220988@hotmail.com

3 Escuela Normal Superior de México. zolraf@hotmail.com

Introducción

El trabajo colaborativo, como concepto y como propuesta educativa ha sido recientemente promovido desde diferentes ámbitos de la política educativa a nivel mundial. México no ha sido la excepción, en donde a partir de una serie de reformas educativas en la educación básica (2011, 2014, 2017) se ha considerado que esta estrategia propicia la mejora en la calidad de la educación para alcanzar los aprendizajes esperados, así como fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas. A la colaboración se le atribuyen beneficios como el desarrollo profesional, la mejora de la gestión escolar a través del desarrollo de un clima organizacional adecuado en donde las decisiones son compartidas debido a la democratización de las decisiones escolares y de las relaciones interpersonales.

Numerosos estudios han avalado de qué manera el trabajo colaborativo, en conjunción con otros varios fenómenos internos y externos se asocian para promover la mejora de los aprendizajes escolares (Alvaríño, 2000; Brunner, 2000; Slavin, 2002; LLECE, 2004; UNESCO, 2004). Particularmente se mencionan como conclusiones generales de estos estudios los siguientes:

- Que nunca un factor aislado logra buenos resultados de modo permanente.
- En estas escuelas la gestión institucional se centra en lo pedagógico, específicamente, centran su acción en el aprendizaje de los alumnos.
- Los directivos y profesores tienen y transmiten altas expectativas hacia sus alumnos con respecto a su aprendizaje.
- Las escuelas conformadas en una comunidad son capaces de realizar proyectos educativos con metas concretas, priorizadas y reglas.
- En cuanto a las prácticas pedagógicas en el aula, se desarrollan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos.
- Hay una alianza que se va construyendo entre la escuela y los padres o apoderados.
- Los buenos resultados académicos de estas escuelas se han construido desde la experiencia y práctica reflexionada en conjunto.

Las escuelas que despegan lo hacen partiendo de la iniciativa de algunas pocas personas que comienzan a hacer modificaciones incluyentes y que coinciden en los siguientes procesos a desarrollar:

- Desarrollo, con participación y compromiso de los profesores, de un diagnóstico sobre la situación escolar y la búsqueda de soluciones pertinentes.
- Definición de prioridades y pasos a seguir o probar.
- Perfeccionamiento docente en terreno: se promueven talleres internos de reflexión concreta y aplicada sobre prácticas pedagógicas en el aula.
- Nueva concepción en el manejo de la disciplina: estricta, pero internalizada por los profesores, alumnos, padres y apoderados.
- Nueva identidad de la escuela.
- Gestión que aprovecha las oportunidades.
- Reconocimiento público de los buenos resultados que incita a seguir mejorando.

Como se puede apreciar, el trabajo colaborativo es una parte esencial de la cultura en todas estas características y acciones que conforman a las llamadas escuelas efectivas. Se integra al ámbito de la gestión escolar que promueve la participación colectiva de todos sus miembros para diseñar, tomar decisiones y evaluar el funcionamiento organizativo de las instituciones (Ezpeleta y Furlán, 2000). Desde esta perspectiva tanto el trabajo colegiado como el trabajo colaborativo comienzan a tomar fuerza con el propósito de que las propias instituciones sean capaces de mirar hacia dentro, revisar sus problemas y plantear soluciones que impacten de manera directa en el trabajo pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe aclarar que el trabajo colaborativo es un concepto más amplio que el de trabajo colegiado a pesar de que ambos promueven la participación activa de los sujetos. El trabajo colegiado involucra directamente a los docentes quienes están organizados por academias o colegios y se reúnen formal y sistemáticamente para discutir problemas propios de la práctica. La relación que se promueve es horizontal, entre pares académicos y busca el consenso en la toma de decisiones.

El trabajo colaborativo por su parte, implica la acción comunicativa que llevan a cabo todos o la mayoría de los actores involucrados en el proceso educativo, en este caso, directivos, docentes, padres y madres de familia así como alumnos y el resto del personal escolar. Esta modalidad también promueve el logro de metas comunes pero, a diferencia del trabajo colegiado, es más incluyente pues en él se integran no sólo el cuerpo docente, sino toda la comunidad escolar. Parte de las tendencias que logramos identificar podemos explicarlas desde dos perspectivas: una crítica y otra toyotista. La primera avanza ten-

dencialmente a la búsqueda de la autonomía y la emancipación, mientras que la segunda simula un trabajo democrático que parte de los problemas detectados por los participantes para lograr soluciones pertinentes a los mismos, pero sin salirse de los parámetros, normativas e incluso directrices de los directivos o políticas educativas.

Sin embargo, para que se hable de una verdadera colaboración deben existir ciertas condiciones que Zaitegi (2013) clasifica en tres con las cuales coincidimos:

- Querer colaborar. Lo cual se refiere a la actitud adecuada para ello.
- Saber colaborar. Que, en suma, es tener las habilidades y destrezas necesarias para el trabajo colaborativo
- Poder colaborar. La suma de condiciones externas que propician este trabajo.

Ahora bien, la escuela secundaria es el nivel educativo en el cual se ha puesto mayor atención, debido a los bajos resultados de aprendizaje que se logran, de lo cual dan evidencia, entre otros indicadores, los resultados de las pruebas PISA, que en México muestran una de las posiciones más bajas en el manejo de competencias de comprensión lectora, matemática y científica entre los países de la OCDE (PISA, 2015). Los resultados de pruebas nacionales, aunque elaboradas con otros criterios y objetivos, reflejan situaciones similares (SEP, 2016).

La escuela secundaria mexicana está en crisis; aunque diversas propuestas educativas nacionales e internacionales han promovido cambios para que en general se genere una escuela más incluyente, democrática y con mayor sentido para los estudiantes, la realidad es distinta. La secundaria se ha centrado en la solución de problemas coyunturales que a veces más que una causa son consecuencia de un trabajo tradicionalista centrado en el logro del orden escolar a través del manejo de la disciplina en todos los espacios y tiempos escolares.

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE, en adelante) normativamente constituyen el escenario idóneo para la colaboración, los cuales se deben reforzar para que "... sean espacios donde de manera colegiada se autoevalúe, analice, identifique, priorice, planea y desarrollen las acciones implementadas para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes" (SEP, 2014), sin embargo la organización, la estructura y dirección de estas reuniones no cumple con estos propósitos. Ello por diversos factores que tienen que

ver predominantemente con la cotidianidad escolar, de ahí que se propongan como problemas a resolver en las llamadas rutas de mejora (o proyecto escolar) la cuestión de la disciplina y como mejorarla (casi siempre con un ánimo vigilante y coercitivo), la "ausencia" de valores (que se perciben como ausentes y se pretenden resolver con métodos que promueven la memorización más que la reflexión-acción) o aspectos similares que llevan a las escuelas aún más hacia un orden tradicionalista y por ende a un verticalismo, que hacia una cultura abierta, incluyente y, por tanto, colaborativa (Lozano, 2011, 2013, 2016).

La cultura colaborativa en la escuela secundaria se enfrenta a circunstancias que la complican y la complejizan: la cultura propia de los docentes y de los gestores escolares; la situación laboral propia de los integrantes de la comunidad escolar desde donde deben promoverse estos cambios: docentes y directivos; la actual crisis de la familia y su repercusión en la socialización de los jóvenes alumnos; los mismos alumnos que viven una situación fronteriza entre modernidad y posmodernidad, con nuevos valores y crisis que confrontan lo que acontece en una escuela más bien tradicional que moderna y otros aspectos que pretenden ser analizados aquí.

Dado que es frecuente considerar, desde una perspectiva voluntarista, que la realización o no de este trabajo colaborativo depende del deseo del colaborante, en este caso de los docentes, lo cual, si no ocurre, es porque simplemente no quieren hacerlo, es que consideramos necesario conocer desde la voz propia de los docentes y directivos cómo ellos resignifican el trabajo colaborativo y sus posibilidades de realización, dadas las condiciones actuales de la escuela secundaria mexicana; así, la teoría de las representaciones sociales nos proporcionan la herramienta que hace posible recopilar, analizar y comprender estas voces que poco son consideradas en las normativas las cuales, aunque fundamentadas en experiencias exitosas, desconsideran a los ejecutores y supuestos beneficiarios de las mismas.

Metodología

Esta investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo, ya que con él se pretende interpretar y comprender al fenómeno y a los actores involucrados en el trabajo colaborativo en dos escuelas secundarias de la ciudad de México. La intención es recuperar los significados y sentidos que los actores construyen en la vida cotidiana acerca de sus respectivas institu-

ciones a fin de generar una reconstrucción de su realidad a través de una interpretación de segundo orden que permita comprender lo que los sujetos hacen, sienten y piensan con respecto ellas (Geertz, 1984; Rodríguez, 1999).

Desde este enfoque, el objeto de estudio se visualiza dialéctico y dinámico ya que debe ser analizado con base en su contexto y no de manera aislada; de esta forma se considera que la construcción de la realidad social y su mundo de vida son producto de las intersubjetividades e interpretaciones de lo que dicen y piensan (Berger, 1986).

En este sentido, las representaciones sociales, entendidas como los conocimientos prácticos de sentido común que las personas construyen en su vida cotidiana, convertidas en teoría, nos permiten una adecuada interpretación de lo que los sujetos manifiestan como significados y sentidos hacia el trabajo colaborativo y en función de qué elementos contextuales lo hacen. La teoría, elaborada originalmente por Moscovici (1961), plantea que las representaciones siempre son de alguien hacia algo, que se construyen en un constante intercambio social, que son dinámicas, que otorgan identidad a los individuos y grupos, que permiten explicitar la realidad a los sujetos que las comparten y que orientan la práctica, y por tanto el comportamiento, entre otros aspectos. Además la teoría, que abona a la sociología y psicología del conocimiento del sentido común, explica los procesos cognitivos que incluyen la objetivación y el anclaje como procesos implícitos en la generación de estas representaciones sociales.

Ahora bien, otros autores nos advierten que esta teoría tiene el beneficio de ser plurimetodológica, ya que puede adoptar diversas técnicas de recopilación y análisis de la información dependiendo del objeto de estudio y sus propósitos. En este caso, puesto que queremos conocer significados y sentidos, hemos empleado la entrevista semiestructurada porque permite obtener el campo de la representación, las actitudes y la información, que son los tres elementos que conforman una representación social.

Fue aplicado a docentes con una antigüedad de más de 15 años en dos instituciones que ofrecen educación secundaria ubicadas en la Delegación Azcapotzalco de la Ciudad de México, ya que esto permitiría que se conociera mucho más acerca de estas prácticas; se buscó que los informantes coincidieran como docentes de los mismos grupos, que tuvieran nombramiento de base y que aceptaran ser entrevistados. Como resultado de ello, se realizaron 9 entrevistas a

docentes, 3 de una escuela y 6 de otra y a los dos directores. Por otra parte, se consideró importante realizar la entrevista a cada uno de los directores de las escuelas ya que presuntamente éste debería ser el promotor de la colaboración.

La información fue analizada con técnicas cualitativas que dieron como resultado una serie de categorías sociales en las que se presentan las tres dimensiones de las representaciones sociales de manera dinámica y conjunta.

Análisis e interpretación de resultados: representaciones sociales sobre el trabajo colaborativo

¿Se puede hacer trabajo colaborativo?

Las condiciones objetivas y subjetivas que los docentes viven dentro de la escuela secundaria son elementos importantes a considerar para saber si realmente pueden o no realizar el trabajo colaborativo tan buscado por las diferentes autoridades y discursos institucionales. Por condiciones objetivas nos referimos a la situación laboral que viven día a día y repercuten en la manera en que se desarrolla este trabajo. Las condiciones subjetivas tienen que ver con el deseo y esas las veremos en otra categoría posterior.

El primer obstáculo son las condiciones laborales

Aunque la investigación que se ha realizado acerca de la escuela secundaria no ha sido amplia, existen algunas de ellas que revelan de qué manera el docente vive su cotidianidad. Para empezar, son docentes de horas clase con muy escasas horas de servicio, con una buena cantidad de grupos, la mayoría numerosos (en promedio con 37 alumnos según la OCDE, aunque en nuestro país este número puede ser rebasado fácilmente), salarios y prestaciones poco atractivas y con cada vez una mayor vigilancia y exigencia de rendición de cuentas por parte de las autoridades, además de una tendencia a la evaluación constante con amenazas de despido; con dificultades de movilidad horizontal, ya no se diga vertical, y condiciones de la infraestructura que impiden el desarrollo de actividades con materiales y espacios adecuados, además de trabajar con alumnos cada vez más caracterizados por el hedonismo, narcisismo y una obsesionada lucha por sus denominados “derechos”.

Particularmente debemos referirnos aquí a la dimensión del tiempo, que es un medio que se puede gestionar para alcanzar los propósitos educativos. En específico la manera en que se distribuye el horario escolar refleja las “configuraciones dominantes” de

poder (Hargreaves, 1995), ya que por una parte, los directivos basándose en los manuales y normativas existentes, intentan organizar los horarios de tal manera que el docente esté frente al grupo todo el tiempo posible, sin descargas de tiempo para preparar o evaluar o desarrollar algún otro programa al que haya sido comisionado. La SEP (2014) establece, dentro de la “normalidad mínima”, este requisito como indispensable y plantea a las escuelas su obligatoriedad para que todos los grupos dispongan de la totalidad de maestros durante todo el ciclo escolar y se cubran los tiempos de clase establecidos oficialmente. Ante esta situación, los docentes consideran que no pueden desarrollar trabajo colaborativo si no se dan las condiciones temporales para ello.

“...¿Pues no sé a qué hora? Como que piden mucho. Siempre estoy en grupo y luego cuando tengo una hora libre o ahorcada quieren que me haga cargo de otro grupo porque tal maestro no vino. ¿A qué hora nos vamos a reunir todos en colegio? Yo creo que son cosas que la SEP inventa para decir que está haciendo algo, pero que no se pueden hacer en la realidad porque no se prestan las circunstancias...”.

Por otro lado, los docentes consideran que existe una discriminación en la asignación de horarios por parte de los directivos, ya que favorecen a algunas personas más que otras en la organización de los mismos, lo cual les genera un descontento por la cantidad de horas “ahorcadas” que quedan libres entre cada clase, lo cual aparentemente beneficia a la escuela pues es un recurso más del cual se puede disponer para situaciones emergentes.

“Eso influye mucho, porque si yo voy a ir a un lugar a donde voy a estar a gusto, que estoy contento con mi horario, voy a hacer mi trabajo pues de la mejor manera. Si me imponen... por ejemplo cuando puedo venir tres días, me hacen venir cinco días, por supuesto que va a ser mi molestia y mi inconformidad y de qué manera la voy a reflejar, pues desafortunadamente estando yo molesto, en desacuerdo, pues quitándole un poco de interés, que aunque no tienen culpa los niños, pero al final de cuentas se ve reflejado en eso”.

Ahora bien, una forma de realizar trabajo colaborativo es el trabajo colegiado. Est especificado en las normativas que éste debe realizarse; sin embargo, otras normativas impiden su realización como lo vemos en el siguiente testimonio:

“Se han perdido esos espacios, básicamente por dos aspectos: el primero, nos encajonan con una agenda para tratar puntos en las juntas de CTE y no nos dan la libertad. Dos, porque quieren hacer cumplir los ocho puntos de normalidad y uno de los ocho puntos es que se deben de utilizar los 50 minutos de clase, entonces la pregunta es ¿en qué momentos trabajamos las juntas de academia? Allí yo creo que hay contradicciones”.

En suma, se puede afirmar que el tiempo y su administración es una potestad de los directivos de la escuela secundaria; de esa manera organizan la vida de cada uno de los docentes y deciden qué día y a qué horas asistirán a ella. No solamente es una cuestión de los directivos de la escuela secundaria ya que las condiciones de contratación indican la ausencia de tiempos libres para desarrollar cualquier otro tipo de actividad.

El CTE y sus “virtudes” democráticas para el trabajo colaborativo

En México el CTE se implementó en las escuelas secundarias en el 2013 como un espacio de los docentes para trabajar colaborativamente y para mejorar la práctica; sin embargo, Cruz (2007) en un estudio de corte etnográfico ha demostrado que éste se convierte en un espacio donde se protege el verticalismo y autoritarismo de los directivos, además de ser un momento de convivencia en donde incluso se ha priorizado y ritualizado el momento de la comida o desayuno, el cual toma a veces la mayor parte del tiempo. Al respecto los docentes afirman lo siguiente:

“Se ve la norma... también que para ver los problemas de los alumnos, pero pues no se llega a concretar qué vamos a hacer, bueno sí se han llevado algunas acciones ¿no? sí hemos tomado algunas acciones, pero... no me siento motivada la verdad.

Son buenas, hay cosas muy buenas, pero se enfoca más hacia lo administrativo y las leyes de trabajo. Pero así que haya una organización interna para hacer proyectos entre los profesores, es muy poco. Nada más se nos informa”.

Los testimonios anteriores reafirman que el CTE se convierte en un evento en el cual se revisan las normativas, políticas educativas, reglas, etc. y que difícilmente se convierte en un espacio en el que se detecten los problemas principales a resolver dentro de la escuela. Lo anterior parece no llamar la atención de

algunos docentes quienes no se sienten motivados a asistir y menos a participar en ellos, sin embargo, son obligatorios. A partir de ahí consideramos que, de acuerdo a los informantes, no existe voluntad para estar en estos eventos, con sus excepciones.

La obligatoriedad de asistir incluye el hecho de que para su desarrollo la Secretaría de Educación Pública envía un cuadernillo en el que previamente se indican las actividades a trabajar, así como los productos a obtener, inclusive marcan los tiempos y lo que debe hacer cada participante, al respecto expresan:

“Pues mucho depende de las guías, más que nada de los cuadernillos de trabajo que nos manda la Secretaría de Educación Pública.

En ese caso el CTE, es siempre manejado y abordado por las autoridades. Nunca va a trabajar un maestro, porque son las autoridades quienes dan esa junta”.

De tal manera, la SEP, a través de los directivos de las escuelas, se preocupa más por la homogeneización de temas y resultados a desarrollar en CTE que por implementar un verdadero trabajo colaborativo, niega la autogestión promoviendo lo que Hargreaves (1995) denomina como colegialidad artificial dónde todo está previamente controlado. Incluso, la forma en que se toman las decisiones es reveladora de sus mecanismos de control:

“No es democrática, se hace sólo una propuesta y sólo es un ‘están de acuerdo, levanten la mano’. Nadie propone más, entonces lo que se dice en la primera es lo que se queda, ya no hay más propuestas”.

A partir de todo lo anterior podríamos considerar que la ausencia de una participación genuina de los docentes, produce sensaciones de malestar y de enajenación de la institución escolar. El dominio y subordinación que las autoridades de manera escalonada realizan en estas reuniones, así como las aparentes contradicciones entre sus propias normativas, fomentan en el docente el inmovilismo y la resistencia, dos tendencias que parecieran ser contradictorias pero que son dos caras de la misma moneda en el espacio escolar.

Otro aspecto del CTE, tiene que ver con la forma en la que se puede participar dentro de las diferentes reuniones en la escuela. Los informantes plantean que se les pide que tomen acuerdos con respecto una situación levantando la mano para los que están a

favor, pero que difícilmente cuestionan las decisiones tomadas o confrontan a los directivos sobre ellas.

“...(Los acuerdos) son impuestos, nos dicen ‘levanten la mano’, nada más. En general es el colectivo y sí, cuando uno no está de acuerdo, pues tiene la oportunidad de decirlo, pero nunca sucede eso. Por lo general es el silencio absoluto”.

Aunque es usual el cuestionamiento a esa manera de tomar decisiones, también se hace constante referencia al derecho, frecuentemente no ejercido, de disentir, al que todos tienen legalmente en el CTE. A decir de otro informante, esto ocurre así porque:

“...ya todos se quieren ir y si alguien levanta la mano, lo ven mal porque ya saben que eso va a desatar una discusión. Es la comodidad. Como si no quisieran estar ahí. Lo mejor es cuando llega la hora de la comida”.

Apreciamos en esto un proceso enajenante donde el trabajo forzado se vislumbra como una realidad y en el que las cosas son como las autoridades quieren que sean. Al respecto Cruz (2007) plantea que al presentar la orden del día, como se trata de una agenda con varios temas a desarrollar, directivos y docentes se ven obligados a que el abordaje de estos puntos sea rápido para terminar en el tiempo establecido. Por lo tanto, levantar la mano para votar las propuestas elaboradas, es una forma de agilizar las reuniones, de manera que se evita el debate que promueva el alargamiento de la junta más de lo programado, aun cuando la verdadera democracia, como es conocido, implica la habilidad del debate, la capacidad del convencimiento y el logro del consenso y no meramente el “mayoriteo”.

Lo actitudinal en el trabajo colaborativo

Otro aspecto a considerar dentro de estas condiciones para desarrollar el trabajo colaborativo y que tiene que ver con saberes actitudinales, es la disposición a la escucha y la empatía. Es bien sabido que hay muchos problemas para lograr esto. Al respecto se menciona que más bien lo que permea es la descalificación y el desinterés con tintes divisionistas o fragmentarios.

Así, aunque el sentido de pertenencia e identidad institucional debieran ser parte de este trabajo colaborativo, la realidad es que esto no siempre sucede así en las escuelas secundarias. Más bien es lo contrario. Al respecto los docentes expresan que cada uno de sus compañeros tiene su propio rumbo y que no

hay trabajo colaborativo porque cada uno hace lo que quiere, así lo confirman los siguientes testimonios:

“No hay un trabajo en equipo, cuando se intenta trabajar en equipo, no hay apoyo, no hay ese compañerismo y si lo hay, son pocos. O sea, a la mayoría no les interesa.

Mal, porque aquí cada quien se rasca con sus propias uñas y cada quien quiere sobresalir o hacer el trabajo como le parece”.

Algunos aducen que esto es así porque las autoridades benefician de distintas maneras a ciertos compañeros y evidencian públicamente a otros. Estos últimos docentes, al sentirse excluidos no cooperan como un mecanismo de protesta o resistencia:

“Estamos como los niños, te sientes agredido, te sientes molesto y entonces ‘pues ahora no lo hago’.

“...yo veo que hay favoritismos, de que ‘ah, pues tú me sirves, vente conmigo’; bueno así he visto”.

Por otro lado hay que considerar la posibilidad de que los docentes prefieran el trabajo individual ya que eso les proporciona seguridad al hacer las cosas a su manera. El trabajo colaborativo implican muchas veces la confrontación que es tomada como una cuestión personal, como lo acabamos de apreciar en los testimonios anteriores. La confrontación y el debate no solamente promueven el alargamiento de la jornada laboral sino que también incomodan al docente al tomar como personal una cuestión que debería de ser meramente académica.

Además de lo anterior, se encuentra el hecho de que estas juntas están presididas por las autoridades quienes de antemano ya tienen las consignas que deben ser supuestamente debatidas y posteriormente aprobadas por la comunidad. La imposición de las propuestas es un sello ineludible de estas reuniones en donde el docente pareciera ser solo un acompañante legitimador de las decisiones.

“Lamentablemente aquí hay dos cosas: por una parte no se puede negociar la norma; cuando digo no se puede negociar la norma es porque hay estatutos... esas partes no se negocian. No se negocian las comisiones, no se negocian los tiempos, los espacios escolares, no se negocia cuidar a los chavos por ejemplo en el receso, el que lleguen puntualmente a sus sesiones...”.

Lo anterior da cuenta de cómo el docente está alienado de las decisiones institucionales que son

representadas por los directivos escolares, quienes presiden las reuniones con el encargo de hacer que los docentes aprueben por medio de la votación y el mayoriteo las pautas que desde instancias superiores se pretenden implantar en la institución escolar. Evidentemente, que con esto lo que se promueve finalmente es una actitud de rechazo al trabajo colaborativo ya que, evidentemente se convierte en una especie de farsa.

Por medio de este mecanismo, se han legitimado decisiones como, por ejemplo, elevar promedios de manera artificial, impedir que la reprobación rebase un determinado porcentaje, evitar dejar a los alumnos tareas o actividades complejas, dejar pasar ciertas actitudes anti escolares a los mismos alumnos e incluso a padres de familia y otras más.

De lo deseable a lo posible. Prácticas de trabajo colaborativo

A pesar de lo anterior, algunos de ellos, a manera de resistencia y genuinamente preocupados por sus alumnos, buscan establecer articulaciones con algunos colegas de manera ocasional. Al respecto, los docentes expresan que existen reuniones esporádicas en las que comparten problemáticas referentes a los alumnos:

“Si realmente el maestro necesita conocer algo de un alumno o grupo en especial, trata de buscar información, aunque no sea un trabajo colaborativo como tal, sino que va, consulta a un maestro, resuelves algunas de tus dudas, preguntas por algún alumno... Ya tratas tú de buscar esa solución para que no se vea afectado. Pero es algo que tu buscas, no es un trabajo colaborativo...”.

Y aunque en este testimonio los docentes admiten que esto no puede ser considerado propiamente el trabajo colaborativo, hay que conceder que estas reuniones esporádicas son el inicio del mismo, y que en realidad poseen la característica esencial del trabajo colaborativo: la autonomía para actuar, ya que surge del propio colectivo o del docente, lo que falta es enfocar los objetivos hacia un interés común institucional. En este proceso los maestros de la escuela secundaria, coinciden en que pueden compartir con sus compañeros proyectos, así como críticas hacia la misma práctica, dando pie a la reflexión como lo indican los siguientes testimonios:

“Te digo es que hay unas materias que se relacionan, bueno yo digo que todas, por ejemplo si tú

vas a ver fichas y tú le puedes decir (al maestro de Español). 'Mira pues yo necesito que me hagan fichas de esto' entonces ya llevan la teoría a la práctica. Lo van a hacer con base lo que tú necesitas (Ciencias) y el chico ya ves que trabaja. Y así colaboramos todos en sacar un trabajo o en unificar criterios...".

En este sentido los docentes expresan su preocupación por colaborar con los compañeros para que los alumnos encuentren un sentido a las asignaturas.

"...Si el niño ve que le va a servir para varias materias (el tipo de trabajo que planificar un conjunto), como que él también lo hace con más agrado, porque si nada más lo hace para una materia dice '¡ay! tanto trabajo y para una sola materia'. Y si ve que le va a servir para tres o cuatro materias y entonces 'sí lo hago'".

Los docentes sí ven la necesidad y pertinencia de colaborar para impactar en los alumnos, aun cuando en algunos casos sólo se refieren a mejorar con este tipo de trabajo aspectos relacionados con la disciplina, la mayoría coincide en la propuesta de implementar proyectos a través de la interdisciplinariedad de las asignaturas, ya que han observado que los alumnos trabajan mejor cuando los docentes están de acuerdo.

Detrás de estas prácticas genuinas de trabajo colaborativo, se encuentran algunas simulaciones de falso trabajo colegiado en las que, como se afirma, sólo se realizan en ocasiones muy urgentes, cuando todos los docentes tienen las facilidades para poder asistir y aun así, muchas de ellas cobran el mismo carácter legitimador, administrativo y enajenante que el CTE. Al respecto algunos docentes afirman que en esas reuniones:

"No se ven resultados por la falta de junta de academia. Con trabajo nos reunimos una vez al mes, si hubiera juntas de academia ya serían dos veces al mes y demás. Pero no se hacen, nada más se inventan, nada más se llenan papeletas en las cual dice 'yo sí hice visita, yo sí hice esto', cuando en realidad no se hace nada, es pura... ahora sí que administrativo, papeleo y nada más. Porque en cuanto a lo real no hay nada".

Hay que reconocer que estas juntas tienen características relacionadas con la colegialidad artificial, las cuales son impuestas desde la administración y que más allá de convertirse en espacios idóneos para

la colaboración, recaen en cuestiones de normatividad, de llenado de papeles y sobre todo de control de tiempos.

Reflexiones finales

Las representaciones sociales de los docentes acerca del trabajo colaborativo en la escuela secundaria revelan una realidad construida no sólo por ellos, sino compartida por el resto de la comunidad. En esta realidad el trabajo colaborativo no existe, lo que existe es una constante simulación del mismo en diversas instancias y mecanismos institucionales, sobre todo en el CTE, existe una cultura de la individualización y la balcanización de la cual Hargreaves (1995) ha discutido ampliamente. Esta segunda característica obliga, pero no promueve, el trabajo con los otros que puede suceder en pequeños subgrupos para cumplir con los encargos encomendados. Si hacemos referencia a las tres dimensiones de las representaciones sociales, entonces tendremos que, si bien existe una actitud favorable hacia el trabajo colaborativo, el campo de la representación se podría asociar con la idea de falsa colaboración, lo cual desanima y predispone al docente para hacer de las reuniones académicas un espacio lo más "llevadero posible" y disminuir el estrés, el aburrimiento e incluso el malestar que le genera el reunirse mensualmente en las reuniones de CTE.

El trabajo colaborativo como estrategia de mejora aún se encuentra lejos de las realidades en las instituciones en parte por las políticas educativas y por los factores aquí descritos. Los docentes están de acuerdo con las ventajas que tiene el trabajo colaborativo para mejorar la institución y las prácticas pedagógicas; sin embargo, hay incongruencia entre el decir y el hacer, lo que se ve reflejado en sus opiniones. De acuerdo con los resultados, los intentos para realizar trabajo colaborativo se caracterizan por reuniones programadas mensualmente que son representadas como obligatorias, administrativas, irrelevantes para la práctica, una pérdida de tiempo, esto debido a la falta de una verdadera autonomía de las instituciones, de una cultura de la colaboración a la que no están acostumbrados los docentes, de no asumir un alto grado de compromiso y de las condiciones bajo las que el maestro desarrolla su práctica.

Los docentes perciben que dispositivos con los que se pretende desarrollar el trabajo colaborativo son desagradables porque implican una constante imposición de acciones, propuestas y programas que

proviene de las autoridades, no solamente del centro escolar, sino de otras instancias de más alto rango, en las que no son considerados y solamente sirven para legitimar estas medidas, a través del mayoriteo, levantando las manos. En este sentido, el trabajo y las normas se les aplican como una realidad no construida por ellos, impuesta y enajenante. En este sentido, pensar en la colaboración se convierte en una utopía difícil de alcanzar. Lo que evidencia el análisis del material empírico es una falsa colegialidad (Hargreaves, 1995) que poco promueve la confrontación, el análisis, la reflexión, la toma de decisiones y mucho menos la autonomía y la emancipación.

Por ello, la transición del individualismo a la colaboración no es una cuestión sencilla, ni rápida; es mucho más compleja pues implica romper con prácticas y culturas sedimentadas que poco han promovido la participación activa de sus miembros, particularmente en este trabajo los significados de los docentes sobre la colaboración están permeados por una realidad que se ha caracterizado por una colegialidad artificial permeada por climas organizacionales que dividen al colectivo docente en subgrupos con diferencias a veces irreconciliables que los colocan en posiciones distintas según el lugar que ocupan dentro de las relaciones afectivas que entablan con las autoridades y que rebasan en ocasiones el desempeño y esfuerzo académico que puedan realizar los profesores.

Sin el afán de pretender dar una solución mágica ante estas contrariedades, es importante tomar en cuenta algunos aspectos que podrían conducirnos en el proceso hacia el trabajo colaborativo. Por ejemplo, que no sólo las juntas son espacios de colaboración, uno de los aspectos importantes que maneja Hargreaves (1995) es que deben ser espontáneas, sin un tiempo o lugar determinado, situación que algunos maestros ya están trabajando como es el caso de los proyectos interdisciplinarios. Sin embargo, lograr lo anterior implicaría hacer un centro verdaderamente democrático. Ello requiere no sólo de una formación y cambio cultural del docente, el directivo, los alumnos y los padres; sobre todo, necesita de la disposición de las altas autoridades para generar los espacios de encuentro, lo cual implicaría modificar las condiciones laborales de los docentes, involucrar de manera activa a la comunidad escolar y considerar que los CTE no son reuniones para legitimar decisiones previamente tomadas por ellas. Por lo tanto, brindar la autonomía para discutir los temas verdaderamente relevantes para la comunidad es un punto también clave para que esto pueda darse. En 2011, la SEP

a través del acuerdo 592 ya establecía la prioridad de generar y asegurar que los docentes contaran con las condiciones de tiempo y espacio para desarrollar el trabajo colegiado, situación que hasta la fecha no ha resuelto y sigue estando sólo en el tintero; en este sentido, pensar en un trabajo colaborativo al parecer resulta todavía un lugar lejano lejano pero no inalcanzable.

Referencias

- ALVARIÑO, C. et al. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=140968>
- ANTÚNEZ, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos. *Educar*. No. 24 págs. 89-110. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82312>
- BERGER, P. y LUCKMMAN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BRUNNER, J. et al. (2000). *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Factores%20q%20inciden%20en%20una%20educacion%20efectiva_2004.pdf
- COLLAZOS, C. y MENDOZA, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y educadores*. Vol. 9 Núm. 2 Pp. 61-76. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf
- CRUZ, F. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 841-865. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/140/14003403.pdf
- DOF, 2014. Acuerdo Número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Disponible en: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/20.
- EZPELETA, J. y FURLÁN, A. (2000). *La gestión pedagógica de la escuela. Educación y cultura para el nuevo milenio*. UNESCO.
- GEERTZ, C. (1984). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- HARGREAVES, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2004). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile. UNESCO. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131037s.pdf
- LOZANO, I. (2011). *Sobre vivir la escuela secundaria*. México: Díaz de Santos

- LOZANO, I. (2013). *El ojo del huracán. La formación y práctica del docente de secundaria, miradas divergentes*. México: Díaz de Santos.
- LOZANO, I. (2016). *De relajos y malestares. La producción de sentidos en la escuela secundaria*. México: Plaza y Valdés.
- MOSCOVICI, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- OCDE (2015). PISA 2015. Resultados. Disponible en: www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf
- PEÑALOZA, S. (2004). *El trabajo colaborativo en centros educativos*. Madrid: Graó.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, F. & GARCÍA, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SEP (2016). *Resultados de prueba planea-2016*. Disponible en: www.planea.sep.gob.mx/ba/informe_de_resultados_2016/
- SEP (2011). *Acuerdo Número 592*. México.
- SEP (2014). *Acuerdo Número 717*. México.
- SLAVIN, R. (2002). *Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas*. Chile, PREAL. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=140980>
- UNICEF (2002). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF. Disponible en: www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- ZAITEGI, N. (2013). Necesidad del trabajo colaborativo del profesorado. *Arbela*. 45. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4296519>