

La colegialidad invisible en la educación básica

MARÍA ALEJANDRA SÁNCHEZ VÁZQUEZ*, ANTONIETA KIYOKO

NISHIKAWA ACEVES**, GRACIELA CORDERO ARROYO***

Y NORMA BOCANEGRA GASTÉLUM****

En este artículo se discute la problemática que suscita la reciente política en educación básica, sobre formación docente en colectivos escolares. Se plantea que al promover esta nueva política se ha comprendido parcialmente el cambio de paradigmas del aprendizaje, de una versión individualista a la versión social o situada. La discusión remite a la revisión de los fundamentos de la teoría del aprendizaje situado, al concepto de comunidades de práctica y, tangencialmente, al de colegios invisibles. Se argumenta que la comprensión parcial de la realidad escolar y una interpretación teórica falaz del aprendizaje situado pueden afectar la implementación de la nueva política de formación. Se concluye que sería acertado reconocer, en el discurso oficial, que el germen de la colegialidad existe en toda comunidad escolar y que éste habrá de ser considerado para fortalecer la colegialidad en cada colectivo escolar.

This article is about the problems raised by the recently approved policy in primary education about teacher training in school groups. The point is that promoting this new policy involved a partial change of the learning paradigm, from an individual paradigm to another based on collective and social or situated learning. The discussion refers to the revision of the theoretical foundations of situated learning, to the concept of practice communities and tangentially to invisible colleges. The author argues that the biased understanding of the school reality and a deceitful theoretical interpretation of situated learning is able to affect the implementation of the new training policy. As a conclusion, the author asserts that it would be appropriate to acknowledge in the official discourse that the seed of collegiality is present in every school community and that this should be taken into account in order to strengthen collegiality in every school group.

Colegialidad/ Comunidades de práctica/ Colectivos escolares/ Formación en colectivo/ Formación docente

Collegiality / Practice communities / School groups / Group training / Teacher training

Recibido 9 de octubre de 2007

Aprobado 7 de abril de 2008

* Doctora en Antropología Social por la Universidad de Manchester, Reino Unido; investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC). Su línea de investigación ha sido la relación entre ciencia, educación y sociedad, y el estudio del conocimiento en sociedad. Correo

electrónico: sanchez_vazquez@uabc.mx, memareas@yahoo.com

** Maestra en Edición: Procesos Editoriales y Edición Digital, por la Universitat Oberta de Catalunya. Es técnico académico en el IIDE-UABC y editora de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE). Correo electrónico: kiyoko@uabc.mx

*** Maestra en Educación por Harvard University y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Investi-

gadora y directora actual del IIDE-UABC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999.

Correo electrónico: gordero@uabc.mx

**** Candidata a doctora por la Universidad Iberoamericana, Tijuana, maestra en Educación, en el campo de Formación Docente. Ha trabajado en la Universidad Pedagógica Nacional, principalmente en las áreas de interculturalidad y gestión escolar. Correo electrónico: normaboga@gmail.com

1. Efectivamente, un concepto que resuena en estas páginas es el de los colegios invisibles (*invisible colleges*). Este concepto se ha utilizado para nombrar a todas aquellas acciones e interacciones informales que fueron dando cuerpo y forma a las disciplinas científicas como las conocemos hoy (Crane, 1972). De intercambios epistolares o en reuniones de nobles interesados se fue pasando paulatinamente a congregaciones institucionalizadas y de ahí a facultades e institutos en universidades europeas. Hoy el término se usa también para describir a toda congregación o red de relaciones mediante las cuales circulan, informalmente, conocimientos técnicos.

La educación se asienta en paradojas y las ficciones son construcciones para avanzar sobre ellas y a partir de ellas.

Souto, 2000: 307

En la última década se ha diseminado la política de fomentar la organización de los docentes de educación básica en colectivos escolares. Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha impulsado un cambio significativo en la práctica docente para complementar la formación individual con la formación y práctica colegiada (SEP, 2005; 2006). En el presente artículo abordamos la problemática que suscita esta reciente propuesta de formación. Nuestro objetivo es explicar que la política educativa de formación y práctica colegiada se erige sobre una percepción ficticia de la realidad escolar y sobre una interpretación parcial de la teoría del aprendizaje situado o situacional. Evidencia de lo anterior es la invisibilidad aparente de la colegialidad en la educación básica —una colegialidad de existencia previa a la publicación de la nueva agenda política, aunque germinal.¹

A continuación revisamos algunos fundamentos teóricos del aprendizaje situado sobre los que se erige esta política de formación docente. En paralelo sugerimos analizar los recovecos del sistema educativo nacional que no han sido suficientemente investigados, así como tiempos y espacios en los que la colegialidad siempre ha estado presente. Finalmente recabamos la opinión de diversos autores sobre lo que se ha de fomentar en la formación colectiva docente. Concluimos que más allá de cambios superficiales, esta política hace necesaria tanto una reflexión sobre la concepción de aprendizaje en que se asienta la política de la formación en colectivo, como una transformación profunda que afectaría al sistema educativo en su totalidad. Esto último se debe a que es ineludible fomentar el diálogo, la reflexión en torno a la interdependencia de los actores, además de permitir y promover la generación de posturas reflexivas y críticas entre los docentes hacia su desempeño y su inmersión en estructuras institucionales de poder, jerarquía y control.

SOBRE EL AISLAMIENTO DEL PROFESOR

Lortie (1975) describió que cada salón de clases es un pequeño universo parcialmente aislado del entorno escolar y social. Explicó que el trabajo docente ha sido tradicionalmente vivido como una práctica individual que se da en el aislamiento físico, social e intelectual. También reunió la evidencia para demostrar que todo maestro ha vivido al menos doce años en un periodo

de aprendiz y observador, al haber estado expuesto a la formación escolar primaria y secundaria. Concluyó que la educación de los maestros de entonces poco efecto tenía sobre sus creencias y prácticas, en comparación con el impacto de los años de exposición como estudiantes de educación básica (Lortie, en Sim, 2006: 79). Esta problemática no es ajena a nuestro sistema educativo actual. Hoy en día se conoce que el docente llega al aula con creencias y prácticas firmemente arraigadas, y que a lo largo de su vida profesional se desempeñará, en gran parte, en condiciones de aislamiento. Los maestros por lo general enseñan de la misma forma en que fueron enseñados (Comeaux y Gómez en Sim, 2006: 79).

Existen las condiciones para que ese aislamiento se refuerce en la escuela por la forma en que los tiempos y los espacios están diseñados en la estructura escolar. El aislamiento está determinado en gran medida por la misma arquitectura del aula (Moreno Olivos, 2006) y de la escuela (Souto, 2000). Ya Michel Foucault (1997) sugirió el término microfísica del poder para nombrar aquellas estrategias implícitas en la arquitectura y la organización del tiempo y del uso de los espacios dentro de cárceles, hospitales y escuelas, estrategias con las que históricamente se ha ejercido el control eficiente sobre las poblaciones ahí reunidas. Sin embargo este control ha sido ejercido, fundamentalmente, sobre los estudiantes, y en muchas escuelas se han creado espacios donde es posible trabajar e interactuar con los demás maestros y directivos.

Es sabido que el aislamiento del docente ha sido enfatizado, sobre todo, por los sistemas económicos y educativos. Desde la administración de los gobiernos neoliberales se han impulsado visiones del individuo como el único responsable de sus condiciones de existencia. Se ha fomentado la idea de la superación personal, la autoayuda, el aprendizaje autodirigido, la responsabilidad e iniciativa individual, y la competitividad en aras de la mejora de los niveles de vida de los individuos (Jiménez Lozano, 2003). Es decir, se ha tratado al individuo como la unidad social más significativa (Boreham, 2004: 6). A pesar de este énfasis en el individualismo, recientemente parece que las políticas educativas comienzan a reconocer algo que los individuos sabemos bien: el individualismo no priva en nuestras relaciones sociales y en diversas oportunidades trabajamos enfatizando el colectivismo.

Al proponer que se ceda paso al trabajo docente como ejercicio colectivo, las políticas educativas asumen que el profesorado de educación básica ha trabajado únicamente desde el aislamien-

to, y que los individuos han sido los responsables de sus competencias profesionales, tanto de formación profesional como de práctica docente. En el discurso de las políticas se desconoce —o no se manifiesta conocer— que realmente las competencias colectivas siempre han estado imbricadas con la actividad en los lugares de trabajo de los maestros. Sostenemos entonces que la política educativa que fomenta la colectividad parte de una imagen ficticia del desempeño laboral del docente, y tiende a instaurar una organización ideal ignorando que las bases para la profesionalización de esa organización colectiva están dadas. Tal reconocimiento bien podría aprovecharse en favor de la promoción de la nueva estrategia de formación docente.

El paradigma de la colectividad ha sido diseminado en una política educativa que desconoce muchas de las implicaciones del marco de referencia sobre el que se asienta. Consideramos que el problema de interpretación es de origen teórico. Ha habido un cambio de paradigmas en la comprensión del aprendizaje que ha impactado a las políticas educativas. A pesar de este problema de interpretación de la teoría, los individuos que conforman el sistema escolar se han esforzado por llevar a la práctica algunas de las nuevas solicitudes de organización y formación docente. Ante los problemas que esta política ha suscitado, se hace necesario reflexionar, de manera que se reitere que un paradigma teórico es una reconstrucción parcial de la realidad, y puede ser también un marco de referencia para observar la realidad y sugerir mejoras cuando se trata de organizar en dirección a un cambio constructivo para la sociedad. Creemos que la nueva política desconoce el componente social del nuevo paradigma de aprendizaje que maneja y por ello no ha logrado generar la sinergia necesaria para lograr el cambio educativo que propone. Sin embargo, parafraseando a Souto (2000), las ficciones que se elaboran en función de las realidades educativas son sin duda puntos de partida para el estudio y la transformación de la realidad escolar.

EL PROBLEMA TEÓRICO DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Entre investigadores y planeadores de la política educativa se habla de “transformar a la organización [la escuela] en una comunidad de aprendizaje” (Gairín, 2003: 47). También se habla de la construcción de “verdaderas” comunidades de aprendizaje dentro del ambiente educativo (Moreno, 2006: 129). Algunos autores hablan de crear comunidades de apren-

dizaje dentro de comunidades de práctica (Sim, 2006). Quienes hablan de la construcción de comunidades de aprendizaje no siempre reconocen las implicaciones de pensar en el aprendizaje como algo eminentemente social. Éste no es sólo un problema de interpretación, también es un problema que demuestra la importancia de los paradigmas teóricos y su evolución para el diseño de políticas educativas. En este sentido, precisar el uso correcto del término comunidades de práctica es importante porque se usa para imaginar la comunidad ideal en que se quiere transformar a cada escuela del país, sin considerar con profundidad lo que el concepto implica. Antes de explorar la transformación propuesta por la SEP, ahondaremos en la definición del concepto de comunidades de práctica y las implicaciones de su uso.

La premisa central del término es que el aprendizaje es un fenómeno social y no es únicamente el producto de la enseñanza o la transferencia; tampoco es propiedad de los individuos ni un fenómeno que se produce aislado y sólo en la mente de las personas. El aprendizaje y el conocimiento en general dependen de la participación individual en comunidades. La participación es la base de la generación de conocimiento y del aprendizaje. La teoría generada alrededor de este concepto nos indica además que las comunidades de práctica siempre han sido parte de nuestra vida diaria (Wenger, 2001a: 24).

Sobre las comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje

Cuando decidimos enfrentar el problema del presente artículo considerábamos que se trataba únicamente de la interpretación falaz de un concepto teórico. Conforme nos adentramos en la revisión de la literatura comprendimos que en realidad estábamos ante un ejemplo de la importancia de la construcción de políticas educativas en tiempos en que los paradigmas teóricos se reacomodan y alguno cobra mayor fuerza e influye en la toma de decisiones. El movimiento teórico al que nos referimos puede simplificarse como el tránsito entre una visión del aprendizaje como un fenómeno propio de la mente de los individuos, al aprendizaje como una construcción por la participación de todo individuo en la sociedad. Es decir, se trata del tránsito teórico entre una visión eminentemente psicológica a una visión también sociológica del conocimiento.

El antecedente más relevante a la posición teórica del aprendizaje con enfoque social es el desarrollo teórico de Lev S.

2. Anthropology and science. 5th Decennial Conference of the Association of Social Anthropologists of the UK and Commonwealth, University of Manchester, del 14 al 18 de julio de 2003.

Vygotsky (1978). Wenger (2001a) indica, sin embargo, que la diferencia entre el enfoque pedagógico de Vygotsky y la teoría de las comunidades de práctica radica en que el primero veía la actividad del aprendizaje como una “entidad históricamente constituida” hacia la que había que construir puentes —la zona de desarrollo próximo— para acercar el nivel de desarrollo de la persona al de la actividad históricamente constituida. Los estudiantes reciben una ayuda para lograr un aprendizaje determinado que no podrían conseguir por sí mismos. Por otra parte, el énfasis en lo colectivo de Vygotsky suponía la tendencia hacia una mejor sociedad (Glassman, 2001), mientras que en la teoría del aprendizaje situado, el aprendizaje se da en forma natural, no predeterminado, en comunidades sociales. Valga el momento para aclarar que el énfasis en lo colectivo no elimina la importancia y realidad de la versión de aprendizaje individual, y que el tránsito de paradigmas entre la visión individual y la social del aprendizaje comenzó a ocurrir al menos tres décadas atrás en México.

El surgimiento de la política de organización colectiva para la formación docente tiene eco en los estudios de la antropología del conocimiento. La antropóloga social Jean Lave, junto con Etienne Wenger (1991), sugirieron el concepto de aprendizaje situacional (*situated learning*) para insistir en la imbricación natural de todo aprendizaje en contextos sociales. Acuñaron el término comunidades de práctica para referirse al entorno social y al cúmulo de relaciones en que se sitúa cualquier persona que se desempeña como trabajador o aprendiz de algún oficio. Todo individuo comienza a participar como aprendiz en comunidades establecidas y paulatinamente se va reforzando su pertenencia a esa comunidad de práctica. Llamaron a este proceso participación periférica legítima (*legitimate peripheral participation*), debido a que el individuo va legitimando su participación en la comunidad de práctica conforme va manejando mejor los saberes, reglas, límites y comportamientos de esa comunidad. Wenger resume esta teoría al decir que el proceso humano de conocer es fundamentalmente un acto social (Wenger, s.f.).

En 2005 durante un congreso sobre Antropología y conocimiento científico en Manchester, Reino Unido, una de las autoras del presente artículo escuchó a la autora Jean Lave hablar sobre la falaz interpretación que se ha dado al concepto de comunidades de práctica.² La idea —ahora común entre especialistas en el desarrollo profesional de recursos humanos y el manejo de las organizaciones— de que las comunidades de práctica se han de generar para mejorar la productividad o para

incrementar el aprendizaje es una pretensión teóricamente inadecuada. Lave y Wenger (1991) explicaron con la lente de la antropología que todo aprendizaje sucede en comunidades en las que circulan conocimientos necesarios para los individuos que las forman. De manera que éstas existen, por lo que no necesitan ser creadas. Todo aprendizaje cobra sentido práctico en comunidad, y todo individuo que intenta aprender algo —cualquier cosa, desde bailar hasta terminar una carrera profesional o saber comportarse en un acto religioso— es un participante en comunidades de individuos que comparten cierto conocimiento. Crear una comunidad de práctica es falaz porque éstas existen como condición para la existencia de todo conocimiento.

Uno de los objetivos de este artículo es insistir en que los docentes siempre han participado en comunidades de práctica; que el conocimiento de su profesión, mismo que ha consolidado su vocación, existe sólo gracias a esas comunidades tanto intraescolares, como extra y trans-escolares. Este argumento se basa además en otra idea central de la teoría de la actividad situada: En caso de que se acepte la interpretación del aprendizaje como “la construcción de nuevas versiones de la experiencia pasada en la actividad conjunta de varias personas”, entonces necesariamente se ha de reconocer que la frontera entre aprendizaje y enseñanza es diluida (Lave, en Naranjo y Candela, 2006: 823). Es decir, el maestro no sólo ha sido el actor principal de la enseñanza en cada escuela, sino que también ha sido actor fundamental del proceso de aprendizaje. Cada alumno también enseña, lo mismo que los demás actores escolares, y cada maestro ha estado siempre al centro del proceso, como un aprendiz no reconocido. El conocimiento es, sobre todo, una adquisición pragmática, socialmente hablando. Es limitado pensar que la formación del profesorado llegó a su clímax durante su educación normalista.

De esta manera, la sutil diferencia que aquí se pretende aclarar es que más que crear comunidades de práctica, lo factible es que las políticas educativas induzcan nuevos conocimientos en las comunidades escolares, además de que fomenten y apoyen la consolidación de comunidades de aprendizaje. Insistir en esto último implica, desde nuestro punto de vista, reconocer la existencia e importancia de las comunidades de práctica a las que los docentes pertenecen. Para lograrlo es necesario conocerlas, analizar su formación y la transmisión no formal del conocimiento en las comunidades de práctica existentes.³

El tránsito hacia una interpretación más precisa de la teoría del aprendizaje situado implicaría: *a*) reconocer que el germen

3. La diferencia clave entre una comunidad de práctica y una comunidad de aprendizaje es que las primeras existen y nunca han necesitado de ningún reconocimiento oficial para existir y generar conocimiento y aprendizaje. Las segundas, las comunidades de aprendizaje, se forman con una intención pedagógica concreta, pero difícilmente podrían abreviar de la generación de conocimiento y aprendizaje naturalmente social que caracteriza a las comunidades de práctica. Es decir, difícilmente una comunidad de aprendizaje podrá imitar efectivamente a una comunidad de práctica. Sin embargo, es posible que una comunidad de aprendizaje que llega a perdurar se convierta “por mérito propio” en una comunidad de práctica, en la que sus miembros han encontrado una forma de participar gracias a sus intereses comunes y al conocimiento que generan o comparten en conjunto. Esta posibilidad ha sido registrada etnográficamente. Rayas Prince ha descrito los logros de un grupo de profesores que se organizó como colectivo al cursar su licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estos profesores lograron, por ejemplo, a partir de la reflexión grupal, el cambio en las representaciones anquilosadas del ser docente y consiguieron cierta visibilidad social favorable. Los docentes participantes en la investigación resaltaron que al formar parte de un grupo de aprendizaje vieron renovar su confianza en sus

actividades y desempeño escolar, además de que en general el grupo determinó la construcción de su formación como propia (Rayas Prince, 2007: 7-8).

de la colegialidad existe en las comunidades de práctica de cada escuela, y *b*) reconocer que las políticas educativas suelen proponerse en función de teorías parcialmente comprendidas. Ambas sugerencias son realidades que se han descrito en la literatura sobre la educación y a continuación ahondamos en ambas propuestas.

SOBRE EL PROBLEMA DE LAS COMUNIDADES “AUTÉNTICAS” Y LAS FICCIONES POLÍTICAS

Existe un ejemplo en la literatura que es útil para describir la importancia del germen de la colegialidad. En un artículo sobre trabajo colegiado en una universidad mexicana se sugiere que no existe la colaboración o la colegialidad “auténtica” ni “verdadera”, sino que solamente se trata de reconocer que existen diferentes formas de colaboración y de colegialidad (Moreno, 2006: 128). Hasta ese momento el planteamiento nos parece válido y muy útil; sin embargo, conforme el artículo avanza se explica que los profesores en el caso de estudio colaboraban de manera “simulada o artificialmente como una exigencia de la coordinación de la carrera” (Moreno, 2006: 128). Por otra parte, se explica que todas aquellas interacciones entre docentes, en un plano considerado personal, fueron separadas, analíticamente hablando, por ser interpretadas *a priori* como intercambios privados. Desde el punto de vista del autor, estas interacciones no eran representativas de la colegialidad en la institución.

Tras afirmar primero que existen diferentes formas de colaboración, surge una contradicción al decir que la colaboración sólo es auténtica cuando ésta emerge como necesidad del profesorado y cuando no es impuesta por entes ajenos a los mismos profesores. Con estas aseveraciones se limita teóricamente la definición de la colegialidad, y emerge la noción contradictoria de que sólo puede ser denominado como colegialidad todo evento de trabajo conjunto que sucede en tiempos y espacios oficializados para ello, y sólo si se tratan necesidades propias de la planta docente. Este planteamiento ha de ser interrogado porque es probable que todas aquellas interacciones informales entre maestros, y más formales entre fracciones, sean en las que, históricamente, se han dado las condiciones para la colegialidad. Es en esos momentos cuando los individuos afirman sus posiciones políticas —organización escolar con sindicatos, mecanismos de defensa, consulta, compromiso mutuo, protección de su tiempo y su libre cátedra— e intercambian con aquellos de su confianza planteamientos sobre el día a día, dudas o preguntas sobre su

desempeño profesional o su ética, etc. En síntesis, es problemático, analíticamente hablando, establecer como auténtica una visión de la colegialidad que sucumbe a la ficción de las formas, en lugar de penetrar y comprender la realidad que subyace a la formalidad y que no requiere ser validada por ésta.⁴

Ignorar la real existencia y trascendencia de intercambios de conocimiento entre sujetos afines, relegar estas interacciones al ámbito de lo personal y no de lo colectivo —o de lo oficial y no de lo subjetivamente necesario— tiene como consecuencia la ficción. Tal vez sea el origen de lo que Street llama “la queja perenne de la ausencia de voces docentes en la formulación de la política educativa” (2003: 599). Afirmamos esto en función de que para algunos teóricos de la identidad de los individuos la construcción de la identidad se genera a partir de la interacción con muchos “otros”. Y debido a que la identidad no es la suma de todas esas interacciones, sino algo mucho más complejo, es casi imposible negar que las identidades que se sostienen entre los docentes de nuestras escuelas son el resultado de sus interacciones a lo largo de sus vidas como educandos, educadores y otros puestos directivos o de servicio. Como explica Boreham (2004), citando a Mead: la mente y el ser son constructos que surgen de los procesos sociales de comunicación. También en Boreham, para Berger y Luckman las capacidades individuales son transferidas hacia los individuos desde un universo simbólico construido por el consenso colectivo logrado entre un sinnúmero de “otros”. Resumiendo la postura de estos autores: las dinámicas del grupo son consideradas como “ontológicamente previas a las acciones de los miembros individuales” (Boreham, 2004: 8, 10; traducción libre del autor).

En un segundo ejemplo etnográfico en el estado de Coahuila, Jiménez Lozano (2003) analiza las formas en que los docentes de cuatro escuelas primarias públicas en Torreón enfrentaron la profesionalización docente. Este artículo es interesante porque la autora hizo sus observaciones en pleno proceso de cambio en el estado, durante una etapa en que se deseaba cumplir con las exigencias neoliberales impuestas al sistema educativo para la inserción del país en la dinámica de los mercados internacionales. Es decir, en plena neoliberalización del sistema educativo, Jiménez analiza las reacciones de docentes de primaria ante las nuevas políticas de profesionalización. Entre sus resultados resalta el detalle con el que se describen la competitividad y el individualismo como norma, ambos componentes de una visión hegemónica de la profesionalización. Llama la atención que, a pesar del individualismo promovido, los sujetos no renunciaron a la colec-

4. Esta afirmación se sostiene en la situación opuesta. Es decir, también es falaz insistir en que una comunidad oficializada no constituye una comunidad de práctica. En cualquier caso, tanto en una comunidad informal entre pares como en una comunidad oficial que perdura se consolidan comunidades de práctica en las que los participantes generan y comparten cierto conocimiento.

tividad, siendo ésta un recurso para lograr cierta autonomía y protección ante las condiciones de trabajo en extremo competitivo (Jiménez, 2003: 622). En este estudio emergió la evidencia de que la colegialidad existe y su búsqueda puede incluso exacerbarse en tiempos en que priva el individualismo como emblema de avance económico. El artículo de Jiménez Lozano demuestra la importancia de que la gestión individual y la colectiva coexistan y se fomenten. También nos indica que es necesario buscar, describir y comprender el germen de la colegialidad cuando se planeen investigaciones sobre la colegialidad.

Es necesario entonces ahondar en el análisis de aquellos momentos y contextos en los que se socializan los conocimientos propios y necesarios para ejercer la profesión en cada caso particular. Es a esta evidencia a la que entendemos como el germen de la colegialidad.

Para explicar por qué al desconocer la presencia de la colegialidad latente en toda comunidad escolar se está elaborando una visión falaz, y por qué las políticas educativas pueden erigirse sobre lecturas teóricas parciales nos servimos del término de ficción educativa propuesto por Souto (2000). Al analizar las formaciones grupales que se desarrollaron en tres escuelas de características muy distintas en la Argentina, Souto concluye que toda escuela responde a la demanda histórica de educar y cada una asume esta tarea casi imposible. Los objetivos loables a que se apela con la educación difícilmente se logran, pero aún así, en la cotidianeidad, las formaciones grupales coexisten y operan en lo que ella llama un “como si”. Es decir, los individuos actúan como si se educara, como si se enseñara y como si se aprendiera, “hay un deslizamiento, un movimiento, generalmente inadvertido por los actores principales, tomado como las formas naturales de enseñar y del aprender” (Souto, 2000: 304). Esta realidad educativa ha de tomarse tal como emerge y analizarse sin juicios de valor.

La creación de comunidades de aprendizaje sobre el desconocimiento de las comunidades de práctica ya existentes tendrá como resultado una ficción. Esta ficción comienza a erigirse sobre la negación de la existencia de lo colectivo y la imposición de una organización idealizada. Se estaría proponiendo la organización de colectividades necesarias pero que tardarían mucho tiempo para lograr reunir las características que hacen que las comunidades de práctica hayan sido siempre el fundamento de la socialización del conocimiento: su autonomía, su orientación centrada en los practicantes, su informalidad y su capacidad para atravesar fronteras como la distancia física, los credos, las

filiaciones etc. (Wenger, 2001b). Wenger sugiere que sus características las convierten en un reto a la forma tradicional y jerárquica de la organización institucional. De tal modo es muy probable que éste sea el caso en nuestro país dada la resistencia a reconocer y fomentar estas agrupaciones en la política educativa nacional.

Paradójicamente, la nueva política educativa desconoce que la realidad ya contiene el germen del trabajo colegiado ahora teóricamente apreciado. Rechazar la existencia de la ficción implica no entender las realidades escolares ni los fenómenos de socialización del conocimiento en el mundo real. Seguramente por dificultades de método no se ha logrado penetrar lo suficiente esos momentos y espacios que Souto llama los espacios intersticiales de la escuela. Sin embargo, las ficciones han de ser comprendidas para avanzar “sobre ellas y a partir de ellas” (Souto, 2000: 307).

En lo que a nosotros compete, parece entonces apropiado reiterar, utilizando los argumentos de Souto, que desconocer la importancia de lo informal y pensar que ahí no ha de encontrarse el germen de lo colectivo equivale a negar la existencia de comunidades de práctica, a partir de las cuales se podrían cultivar comunidades de aprendizaje y se podría profesionalizar el aprendizaje colegiado.

EN ARAS DE LA TRANSFORMACIÓN

Reconociendo la pertinencia de la teoría del aprendizaje situacional, algunos autores se comprometen con la descripción de diferentes comunidades que se empalman (Light y Nash, 2006); o hablan de la creación intencional de comunidades de aprendizaje (Liebermann, 1996); otros más, de la generación de conocimiento en comunidades de aprendizaje reconocidas (Gutiérrez Serrano, 2005), y algunos abordan la necesidad de cultivar y dar apoyo institucional a las comunidades de práctica (Wenger y otros, 2002; Wenger, 2001c). Sacar de la invisibilidad a las comunidades de práctica existentes implica comprometerse con la transformación de las estructuras organizacionales —objetivo que requiere planteamientos realmente de raíz.

El paso a la formación en colectivo alude también a la transformación de comportamientos profesionales del maestro hasta hoy bien resguardados, como la libertad de cátedra. Es precisamente en el resguardo de este valor universal de la educación donde se puede vislumbrar el conflicto de intereses entre el nivel estructural del sistema educativo y el nivel de la acción social

entre mentes individuales. Es decir, este cambio es más complejo aún porque, a pesar de que las condiciones están dadas para que se trabaje en colectivo, asumir esta tarea se debería reflejar en el universo del sistema educativo y al mismo tiempo en la identidad vocacional de cada maestro.

Diversos autores han hecho propuestas sobre lo que se ha de transformar para lograr encauzar el pensamiento y el trabajo colectivo. Una sugerencia importante es que la colectividad sea asumida como masa crítica (Johnson, 1990). Se habla cada vez más de la inteligencia colectiva y se sugiere que ésta sea considerada como motor de la innovación (Gairin, 2003). Para Félez, el objetivo del trabajo en colectivo sería “llegar a procesos de auto-determinación basados en el diálogo” (Félez, 2001: 18).

Aunque los planteamientos son sin duda motivadores, es imposible olvidar lo que ha explicado Souto (2000): hasta ahora no se ha hecho mucho por reconocer y aprovechar la potencialidad del grupo para el aprendizaje. Esto es debido a que no se sabe bien a bien cómo funciona este aprendizaje ni cómo se podría guiar, o cómo “promover formas de enseñanza y de socialización compartidas, que operen desde lo grupal” (Souto, 2000: 303). Se ha reconocido que la colaboración “es una cultura que se aprende y el trabajo colectivo también se aprende” (Gairin, 2003: 51). Se dice en términos generales que es necesario fortalecer la capacidad de pensar y trabajar colectivamente para o en pro del desarrollo profesional (Cordero y otros, 2006). Se ha descrito a partir de la voz de docentes, que el factor más importante es el apoyo mutuo que se logra en un grupo (Rayas Prince 2007: 5).

Gairin (2003: 38) agrupa los propósitos de la formación en las organizaciones en tres diferentes aspectos: modificar los campos de conocimiento de las personas, cambiar actitudes, y desarrollar habilidades. Entre las habilidades se ha mencionado, por ejemplo, lograr la indagación colaborativa y el control autónomo de la formación (Félez, 2001), aprender a enseñar en equipo y aprender de la práctica de los compañeros (Cordero y otros, 2006).

Sin duda, una contribución importante al campo de las propuestas son los tres principios sugeridos por Boreham (2004), quien combina dos factores trascendentes para superar la ficción: la descripción realista de la vida en las escuelas y el sistema educativo, y la potencialidad del trabajo colaborativo. A partir del estudio de equipos de trabajo que se preparan para enfrentar emergencias, como lo son bomberos, tripulaciones aéreas y cuerpos médicos en salas de emergencia, se ha com-

prendido que los tres principios básicos para lograr el trabajo colectivo realmente competente son el actuar oportunamente, considerando a los demás y facilitando su trabajo; comprender colectivamente el significado de los eventos que se suscitan en el lugar de trabajo, y desarrollar y usar una base común de conocimiento, además de generar un sentido colectivo de interdependencia (Boreham, 2004: 29, traducción libre de las autoras).

Las sugerencias antes mencionadas apuntan hacia el fomento de las habilidades de los individuos para pensar colectivamente. Sin embargo, la pregunta sobre qué implicaría el fomento de la capacidad de pensar y trabajar colectivamente no está resuelta aún. Un primer paso para responder es conocer primero esas agrupaciones naturales que han existido antes que la nueva política de formación colegiada. La colegialidad, como objeto de estudio, dirige la mirada del investigador hacia evidencias de aprendizaje social, de inteligencia colectiva y de socialización del conocimiento, fenómenos que requieren ser estudiados de cerca con los participantes en las comunidades escolares y sus diferentes comunidades de práctica.

Nos parece pertinente reiterar la importancia de metodologías de investigación que consideren explorar las experiencias de los docentes respecto a comportamientos y situaciones donde se expresó la colectividad o se ha atisbado la importancia de pertenecer a comunidades dentro de la escuela. Esto con el fin de que se describa la posible pertenencia a una comunidad [de práctica] previa al fomento de los colectivos escolares y se reflexione sobre ello. Fortalecer la teoría del aprendizaje situado y del aprendizaje en comunidades de práctica para desarrollar políticas educativas en México hace necesario investigar la existencia de lo que hemos llamado aquí el germen de la colegialidad, antes de que la memoria colectiva no formalizada se diluya (en caso de que esto último sea posible); o bien, estar pendiente de la coexistencia de la grupalidad formal e informal, de sus logros respectivos e interacciones.

HACIA LA VISIBILIDAD. O SOBRE EL LUGAR EXACTO DONDE COMIENZA A ERIGIRSE UNA FICCIÓN

Street (2003) explica que no se ha dado voz a los docentes en las políticas de cambio educativo, a pesar de que la investigación ha logrado modificar “el estatus ontológico del docente, de objeto de reformas desde arriba, a sujeto (auto-regulado y regulador) de constructor de los sentidos de su trabajo” (2003: 600).

Esta aseveración es importante porque efectivamente existe un dilema a resolver ante la emergencia de la política de formación en colectivo. Se trata de lograr que la organización y el trabajo de los colectivos se naturalicen y no se perciba en el futuro como el producto de una intervención más. Pero el fomento de la colaboración impuesta desde la política oficial bien podría terminar en un conflicto de intereses. Como se ha discutido en otras latitudes, éste es un problema paradójico, conocido como *agenda-setting dilemma* (Richardson, en Putnam y Borko, 2000: 9). Por un lado se busca dar al colectivo escolar la conciencia y la libertad para la autodeterminación, pero pretende lograrse dirigiendo el pensamiento de los docentes a partir de políticas educativas gubernamentales.

Más importante aún es que la mayoría de los esfuerzos en investigación y diseño de políticas se han invertido en guiar la transformación del profesorado, cuando, como se ha explicado aquí, la transformación que se requiere afectaría necesariamente al sistema educativo en general.

En el caso particular de los colectivos escolares y la implementación de políticas que fomenten la profesionalización de la colegialidad, es ingente la necesidad de reconocer, en el ámbito de política educativa, que los individuos de toda escuela comparten conocimientos dentro de comunidades de práctica valiosas. Creemos que para fomentar la formación en colectivo se requiere, por principio de cuentas, reconocer que ya se aprende socialmente en formaciones grupales, pero ahora se ha de facilitar el camino para que estas comunidades determinen libre y colectivamente lo que las diferentes comunidades necesitan aprender (incluso, unas de otras).

Para que la nueva política funcione es importante también que autoridades y maestros se reconozcan y se acepten como integrantes de colectividades en las que existe un cúmulo de normas y costumbres que tal vez sea imposible modificar, pero que un primer paso necesario será reconocer la existencia de divisiones, grupos y facciones —y su necesaria interdependencia— para comenzar a explorar la libertad de la autodeterminación colectiva. A futuro, sería interesante insistir en la consolidación de una cultura de gestión participativa, tanto tecnicopedagógica como socioorganizativa (Villarrubias y Mauri, 2001: 29).

Finalmente queremos explicitar, a partir del discurso oficial, el lugar exacto en donde puede visualizarse una ficción si se lee entre líneas y prestando atención a la realidad educativa. Para describir los retos por superar del más reciente modelo de for-

mación continua, centrado en la escuela y “con destino a los colectivos docentes”, se dice lo siguiente:

Arraigar dicha cultura [la cultura del desarrollo profesional] implica *cam-
biar las condiciones en que se han desarrollado las acciones de actualiza-
ción y capacitación*. Ante todo, es menester tomar las decisiones para que,
en los hechos, *la escuela sea el espacio principal de desarrollo profesional* de
los maestros, y coadyuvar, junto con otros esfuerzos, en la *constitución
de colectivos docentes* que sean el sujeto de la formación y aprendan a tomar
decisiones para incidir juntos en la mejora de sus prácticas de enseñanza y
en los resultados de sus alumnos (SEP, 2005: 4, negritas en original; cursi-
vas nuestras).

El asunto es que “en los hechos” la escuela siempre ha sido el espacio principal de desarrollo profesional. Pero además, para que los colectivos docentes aprendan a tomar decisiones colectivamente y logren incidir juntos en la realidad educativa es necesario que se asegure la autonomía y el respeto a la libre determinación de los colectivos en el sistema escolar. Ninguna de estas dos aseveraciones se explicitan en el documento citado, a pesar de ser los principales factores a considerar para lograr la transformación. Más que nunca es necesario fomentar una cultura profesional docente preparada para enfrentar el cambio y los nuevos retos educativos impuestos por las sociedades y economías del conocimiento. No se puede pensar que las necesidades educativas dejarán de transformarse, o que la exigencia de transformación sea excesiva y artificial. De manera que aceptar esto como punto de partida justifica aún más la necesidad de reconocer y dar paso a la autodeterminación de cada colectivo para enfrentar los cambios en el futuro. Esta propuesta de la SEP, de formación y desarrollo profesional, ha de ser considerada como la base de una “estrategia de cambio cultural” (Gairin y Armengol, 2003: 5).

Como colofón queremos agregar que entre analistas de la educación es importante describir las realidades educativas sin separar artificialmente los espacios en donde se puede dar la socialización del conocimiento o la cristalización de la autonomía. Es necesario recordar que existe un gran reto sociocultural no resuelto llamado educación, y que su estado de emergencia podría ser resultado de una elaboración ficticia de la realidad, pródiga en tiempos y espacios de socialización de conocimiento; que si bien no son los ideales, son los que son, en toda su peculiar riqueza.

REFERENCIAS

- BOREHAM, Nick (2004), "A theory of collective competence challenging the neo-liberal individualization of performance at work", *British Journal of Educational Studies*, vol. 52, núm. 1, pp. 5-17.
- CORDERO, Graciela, Norma Bocanegra, María Alejandra Sánchez Vázquez y Kiyoko Nishikawa (2006), "El cambio en la práctica docente", *Educación 2001*, núm. 133, pp. 38-44.
- CRANE, D. (1972), *Invisible colleges. Diffusion of knowledge in scientific communities*, Chicago, Estados Unidos/ Londres, Reino Unido, University of Chicago Press.
- FÉLEZ, Beatriz (2001), *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*, Barcelona, España, Laboratorio Educativo-Graó (Claves para la innovación educativa 7).
- FOUCAULT, Michel (1997), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, trad. por A. Garzón del Camino, México, Siglo Veintiuno.
- GAIRIN, Joaquín (2003), "Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención", en J. Gairín y C. Armengol (eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*, Barcelona, España, Praxis.
- GAIRIN, Joaquín y Carme Armengol (eds.), (2003), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*, Barcelona, España, Praxis.
- GERELUK, Dianne (2005), "Communities in a changing educational environment", *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, núm. 1, pp. 4-18.
- GLASSMAN, Michael (2001), "Dewey and Vygotsky: society, experience and inquiry in educational practice", *Educational Researcher*, vol. 30, núm. 4, pp. 3-14.
- GUTIÉRREZ SERRANO, Norma G. (2005), "La generación de conocimiento en comunidades de aprendizaje en la empresa", *Revista de la Educación Superior*, vol. 34, núm. 1, núm. 133, pp. 137-145.
- JIMÉNEZ LOZANO, Luz (2003), "La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 603-630.
- JOHNSON, Susan Moore (1990), *Teachers at work. Achieving success in our schools*, Nueva York, Estados Unidos, Basic Books.
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Mass., Estados Unidos, Cambridge University Press.
- LIEBERMAN, Ann (1996), "Creating intentional learning communities", *Educational Leadership*, vol. 54, núm. 3, pp. 51-53.
- LIGHT, Richard y Melanie Nash (2006), "Learning and identity in overlapping communities of practice: surf club, school and sports clubs", *The Australian Educational Researcher*, vol. 33, núm. 1, pp. 75-94.
- LORTIE, Dan C. (1975), *Schoolteacher, a sociological study*, Chicago, Estados Unidos, Chicago University Press.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2006), "La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad", *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 112, pp. 98-131.
- NARANJO, Gabriela y Antonia Candela (2006), "Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego: los saberes docentes en acción", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, pp. 821-845.
- PUTNAM, Ralph T. e Hilda Borko (2000), "What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?", *Educational Researcher*, vol. 29, núm. 1, pp. 4-15.
- RAYAS PRINCE (2007), "La formación permanente en los colectivos de profesores", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida Yucatán, 5-9 de noviembre.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005), Programa general de formación continua de maestros de Educación Básica 2005-2006, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), "Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica", documento rector, México, SEP.
- SIM, Cheryl (2006), "Preparing for professional experiences-incorporating pre-service teachers as 'communities of practice'", *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 77-83.
- SOUTO, Martha (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Argentina/ Barcelona, España/ México, Paidós (Educaador).

- STREET, Susan (2003), "Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 599-602.
- VILLARUBIAS, Pia y Teresa Mauri (2001), "Todo lo que se puede formar en la formación de centros", en Félez, B. (ed.), *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*, Barcelona, España, Laboratorio Educativo-Graó (Claves para la innovación educativa 7).
- VYGOTSKY, Lev S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Estados Unidos, Harvard University Press.
- WENGER, Etienne, Richard McDermott y William Snyder (2002), *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Cambridge, MA, Estados Unidos, Harvard Business School Press.
- WENGER, Etienne (2001a), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, España, Editorial Paidós.
- WENGER, Etienne (2001b), "Communities of practice: a brief introduction" [en línea], reporte autopublicado disponible en <www.ewenger.com/theory/index.htm> [consulta: 7 de marzo de 2007].
- WENGER, Etienne (2001c), "Supporting communities of practice: A survey of community-oriented technologies" [en línea], reporte autopublicado disponible en <www.ewenger.com/tech>.
- WENGER, Etienne (s.f.), "Presentación" de la página electrónica [en línea], reporte autopublicado disponible en <www.ewenger.com/tech>.