

LAS ACADEMIAS COMO ESPACIO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS, ALGUNAS CONTRADICCIONES

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Centro de Investigación y Docencia, Secretaría de Educación Cultura y Deporte de Chihuahua

RESUMEN: El presente trabajo contiene los resultados de un estudio etnográfico, apoyado por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua, que se llevó a cabo en ocho escuelas secundarias federalizadas –cuatro generales y cuatro técnicas-, ubicadas en Cd. Juárez, Cuauhtémoc, San Juanito, Parral, y la Cd. de Chihuahua.

A partir de las evidencias recabadas, se advierte que aunque existen espacios formalmente establecidos, como las academias locales y regionales, que tienen como propósitos generar ambientes de colegialidad, los docentes y directivos de las escuelas visitadas tienen grandes dificultades para ajustar las exigencias de este tipo de

trabajo a las condiciones de cada centro educativo.

Para construir ambientes académicos es necesario dedicar muchas, variadas y largas sesiones al trabajo reflexivo, además de contar con la disposición, la entrega y la voluntad de los sujetos para involucrarse en procesos que regularmente solo resultan fructíferos a largo plazo. Sin embargo, las escuelas no cuentan con los espacios, el tiempo ni con las herramientas metodológicas para impulsar la transformación cultural y la apertura democrática en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: Participación, colegialidad, gestión, democracia, institución.

Introducción

De manera reiterada, encontramos a nivel de la política educativa un discurso en el que se exige a las instituciones que construyan un ambiente de apertura democrática donde el trabajo colegiado sea el elemento central en la toma de decisiones; esta tendencia se concibe como una alternativa viable para que los colectivos sean capaces de desarrollar opciones para la innovación o la transformación de sus establecimientos, donde “es indispensable que todo el equipo docente comprenda y comparta el propósito del mejoramiento, y entienda bien el papel que le toca jugar en él. Se trata de reunir a las personas entorno a objetivos comunes” (Schmelkes, 1995, p. 56).

El plan de estudios 2006 de manera explícita habla de la necesidad de impulsar “nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo” (SEP, 2007, p. 5). Por ello con este trabajo se intenta indagar acerca de las dinámicas de trabajo de una de las instancias a través de las que se pretende canalizar las inquietudes de los colectivos escolares y generar ambientes de apertura y colegialidad en las escuelas secundarias; nos referimos a las reuniones de academia.

Método

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que desarrolló un equipo de académicos del Centro de Investigación y Docencia, con Apoyo del Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua.

La etapa de la que se deriva esta ponencia corresponde a un estudio etnográfico, llevado a cabo en ocho escuelas secundarias en las que el equipo de investigadores permaneció por espacio de cuatro meses, para realizar un registro pormenorizado de las actividades y los aspectos relevantes para documentar el acontecer cotidiano de las escuelas. Con este trabajo se pretende recabar información fina relacionada con los procesos institucionales que enmarcan la dinámica de participación en las reuniones de academia.

Los registros de observación se complementaron con entrevistas en profundidad a los informantes claves que el equipo de investigadores detectó en cada contexto escolar. Se entrevistaron a: 7 directores, 51 docentes, 4 subdirectores, 10 prefectos, 6 orientadores, 3 supervisores, 5 jefes de enseñanza. En total se completaron aproximadamente 1441 horas de observación en las escuelas, y aproximadamente 144 horas de entrevistas audio-grabadas.

Para hacer etnografía es necesario “estar ahí”, en el lugar de los hechos, y recabar información pormenorizada de los acontecimientos que se desarrollan de manera cotidiana, atendiendo no solo a las apariencias sino a los significados que tienen para los sujetos involucrados cada una de sus acciones.

Un criterio esencial que guió nuestra tarea está relacionado con la necesidad de presentar el discurso de los sujetos con toda su frescura y espontaneidad, ya que “el reto para el etnógrafo es que sus divisiones no fraccionen las unidades naturales y, al mismo tiempo,

que sirvan de orientación suficiente para la observación” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 176). Por ello la descripción densa de los registros de observación y las entrevistas son un elemento presente en la construcción del informe, aunque en la ponencia se hayan tenido que reducir sustancialmente por las limitaciones de este documento en cuanto a su extensión.

Análisis de resultados

En este caso se va a abordar el trabajo de academias como uno de los espacios formales de participación. En las escuelas secundarias las academias tienen dos modalidades: las academias locales-de cada centro- y las regionales, coordinadas por los presidentes de academia y los jefes de enseñanza respectivamente.

Las academias locales presentan una dinámica peculiar ya que el personal de cada institución debe ingeniárselas para incluir en sus agendas este tipo de actividades, en estos casos encontramos desde escuelas en las que estos órganos tienen solo un carácter nominal, hasta esfuerzos importantes para darle sentido al trabajo en equipos. La mayor dificultad para concretar esta labor radica en que no se cuenta con tiempos institucionalmente establecidos para su desarrollo, por lo tanto los directivos tienen que desplegar estrategias diversas que van desde la opción de hacerlas a un lado o pasarlas por alto, así como apelar a la voluntad del profesorado y pedirles que trabajen fuera del horario establecido, o bien ajustar los horarios de clases, reduciendo diez minutos a cada módulo, para liberar una hora o dos a la semana que se pueda destinar a este fin –para este último caso se ha acuñado el término “octavo módulo”-, los testimonios siguientes dan cuenta de ello:

se instauraron por parte del departamento los octavos módulos. El año pasado que nos [...] dieron la indicación no lo llevamos a cabo, este año sí. No tan constante porque nos piden un octavo modulo una vez por semana, a veces por los tiempos y el trabajo de los (Director: 5:17; 271: 307).

yo siempre he trabajado mucho con las academias... para estrategias por ejemplo de tipo... para abatir reprobación. No me gusta [...] por ejemplo el trabajo de una reunión juntarnos todos, prefiero trabajar mejor con la academia de matemáticas o de... aquí mejor... sí me entiende, aquí en la oficina una hora me da más resultados (Subdirector: 8:64; 990:1040).

En el caso de los testimonios anteriores se advierte por una parte que este tipo de actividades tienen un carácter discrecional, o semiformal, es decir dependen del funcionamien-

to interno de las escuelas, de la disposición del tiempo que se tiene dentro de la multiplicidad de tareas que se deben realizar y de la decisión del cuerpo directivo.

Como recurso alternativo está el trabajo fuera del horario establecido, sin embargo aunque se tiene la ventaja de no “robarle tiempo” a las actividades con los alumnos, esto resulta difícil de sostener puesto que se requiere de la anuencia de los colectivos para laborar de manera extraordinaria, se necesita de un gran compromiso y capacidad de convocatoria:

Otra característica que define a este tipo de tareas es su carácter disciplinar, es decir son reuniones en las que por lo regular se convoca a los profesores de acuerdo con la materia que están trabajando, por lo tanto el análisis de los problemas educativos se fragmenta, se atomiza y se supedita a la especialidad que los docentes manejan: “por academia, por ejemplo la academia de español nos vamos a reunir [...] los de español los de matemáticas que se dividan” (Director: 5:17; 271: 307), “prefiero trabajar mejor con la academia de matemáticas” (Subdirector: 8:64; 990:1040). Esta fragmentación resulta problemática porque

de hecho, la hiper especialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); impide inclusive, tratar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto. Los problemas esenciales nunca son parcelados y los problemas globales son cada vez más esenciales. Mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica disciplinaria parcela, desune y compartimenta los saberes haciendo cada vez más difícil su contextualización (Morin, 1999: 17).

Por otra parte, aunque estrechamente ligado con el fenómeno anterior, encontramos un conjunto de opiniones de los sujetos participantes en los que destacan que a pesar de los esfuerzos emprendidos a lo largo de muchos años para abrir una brecha al trabajo colaborativo, todavía el elemento central de las prácticas educativas es el aislamiento:

En las escuelas no hay ¡no hay trabajo colegiado! [...] El profe de geografía sigue trabajando totalmente por su lado y aparte el de biología; aparte el de historia, que es donde más implicaciones pudiera tener (Jefe de enseñanza: 29:285; 3583:3592).

[el trabajo colegiado] no existe como tal, porque se volvió administrativo y existe dos veces al año y dejó lo académico (Docente: 15:30; 656:660).

Hay entonces un doble aislamiento, como profesor solo frente a su tarea y sus responsabilidades, y como equipo de especialistas solos frente a quienes manejan otras disciplinas.

La falta de tiempo, la saturación de actividades son argumentos que se señalan como obstáculos para la integración de las academias, es decir las escuelas secundarias son instituciones en las que se trabaja de manera acelerada, los profesores van de una clase a otra, o bien reciben un grupo y otro en intervalos de cincuenta minutos, o se quedan en el mismo grupo pero cambian de materia; asimismo se trasladan de una escuela a otra.

Por otra parte resulta fundamental destacar el significado que se le atribuye a los espacios de interacción del personal, ya que representan para los directivos el peligro potencial de que las cosas se “salgan de control” (Director: 8:117; 261:262), y para los docentes una oportunidad para “sacar los trapitos al sol” (Docente: 28:243; 1094:1098) por lo tanto son estrategias que requieren vigilancia y de un manejo cauteloso de la situación para “eludir” las confrontaciones.

Las escuelas son escenarios de confrontación en los que se entretujan intereses individuales, de grupo, intergrupales e institucionales, en los que los elementos entrópicos, destructivos, desestabilizadores se erigen siempre como una amenaza, real o imaginaria, que se cierne sobre lo institucional, eso que Lidia M. Fernández (1994: 32) llama la “fantasmática”, es decir “imágenes, fantasías, temores, ansiedades... relacionados con los climas y estados emocionales compartidos”.

Al ser un espacio político las acciones de los sujetos que en él interactúan están cargadas de intencionalidad, por tanto se destierra la idea de armonía y neutralidad con la que se pretende ocultar el conflicto que de manera patente o latente permea en la vida de los centros educativos. “En ninguna otra institución, las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción, se ven obligadas a coexistir en la misma estrecha proximidad” (Ball, 1989: 33).

Conflictos de intereses hay en todos lados, pero aquí son, no evidentes, pero son muy sentidos, ¿por qué?... Porque de repente se estanca una cosa y se empieza a mover la otra, y luego hay un desbalance total de esa búsqueda y luego se busca culpables, pero se queda nada más en ese escalón. No se buscan soluciones. (Docente: 28:270; 417:554).

El comentario anterior es muy revelador porque señala elementos centrales del conflicto: falta de claridad en las estrategias, veleidades en las acciones, y confrontaciones. Esta es

la cara oscura de los espacios presuntamente participativos, si no hay un manejo adecuado, inteligente, de la dinámica de los grupos, con objetivos, estrategias y acciones claramente definidas y respaldadas por un seguimiento sistemático, en lugar de procesos constructivos se puede generar una regresión, es decir un clima adverso para el diálogo y propicio para el desencuentro, el reclamo y el enfrentamiento personal, o mínimamente para la simulación.

Las academias regionales responden a una dinámica distinta, en ellas los elementos instituidos son mucho más evidentes, en primer lugar porque, a diferencia de las escuelas donde la presidencia de academia tienen un carácter honorario y el trabajo depende de la disposición y del tiempo que tanto los directivos como los docentes asignados deseen o puedan dedicarle, en este caso existe la figura del Jefe de Enseñanza, quien entre otras funciones tiene la responsabilidad de coordinar las academias, es decir la estructura educativa cuenta con personal asignado *ex profeso* para que cumpla esta tarea, por tanto podemos delimitar un escenario más claro para las acciones que se desarrollan.

No obstante la diferencia sustancial que se señaló anteriormente, las academias regionales y las locales tienen también muchos elementos en común: para llevarse a cabo es necesario disponer del tiempo de los centros educativos, “cada dos meses las escuelas suspenden un día de clases” para que los profesores puedan cumplir con este compromiso (Docente: 15:111; 65:70). Un elemento adicional es la condición fragmentada de las disciplinas o especialidades: academias de español, matemáticas, ciencias, etc.

Aunque en las entrevistas, y en las conversaciones durante el periodo de observación, algunos de los docentes le atribuyen a estos espacios un carácter colegiado, entre líneas los ubican como lugares a los que se acude por obligación, aunque estos matices dependen en gran medida del estilo que le imprima cada jefe de enseñanza a su colectivo, al respecto tenemos comentarios de diferentes sujetos donde se puede apreciar que el fantasma de la imposición está siempre presente:

Entonces falta trabajo colegiado [...] falta que no se tomen solamente decisiones y ya no que llegue a nosotros nada más la orden, sino que realmente sea como dice la reforma sea un trabajo colaborativo (Docente: 15:27 ; 2517:2523).

De acuerdo con la información recabada los docentes les dan a los jefes de enseñanza el doble rol de apoyo y control. En el primer caso, son profesores que proporciona ayuda técnica, especialistas que pueden asistir a los docentes en sus necesidades pedagógicas

y didácticas. Pero también se concibe a los jefes de enseñanza como la figura de una autoridad que tiene la tarea de vigilar y sancionar determinados procesos, que, con la idea de “normalización” de las actividades docentes, exige el cumplimiento de compromisos, tareas y responsabilidades: “como que vemos, desafortunadamente, la academia cómo un requisito de que hay que ir porque si no te ponen la falta y nada más, pero no hay ese compromiso real de que lo que voy a aprender me va a servir para la clase” (Docente: 36:380; 4096:4120).

Por tanto, como foco de vigilancia y control, el jefe de enseñanza es un actor político adicional que se suma a la compleja trama de relaciones que se tejen en torno a las instituciones educativas, los jefes de enseñanza son figuras de autoridad cuya labor puede enfocarse en distintas direcciones:

-Sí, podemos decir que en jefatura hay diferentes estilos de asesoría... sí tenemos personas que ejercen algún poder; incluso rayan en algunos casos en acciones ofensivas para los maestros, hasta con palabras altisonantes. Y hay otro estilo de gente; es el otro extremo aquellos que van con el fin de quedar bien con todo mundo, todo está bien mejorando, hay cosas que mejorar y que bueno, pero hay otra forma, otro estilo de trabajar que es el que algunos le denominamos un trabajo colegiado. O sea, hay una negociación. No hay una actitud de poder (Jefe de enseñanza: 29:342; 3357:3455).

En el discurso de los profesores se evidencia también que la actividad central de las academias regionales está enfocada en la planeación de clase y los rudimentos técnicos de la enseñanza:

el punto central de las academias es la planeación del bimestre, cuando se da capacitación aprovechamos y se ve cómo abordar los contenidos del bloque que se va a manejar, regularmente son estrategias de abordaje de contenidos (Docente: 16:23; 391:394).

Todavía hay muchos maestros que entran y copien o les dictan, entonces mientras no haya un cambio en la práctica del docente, la reforma pues no va a tener el logro o el objetivo que se espera, no se va a cumplir, y las academias deberían ser el espacio donde nosotros aprendiéramos a dar las clases de acuerdo a ese plan y a esa reforma (Docentes: 36:297; 2970:2985).

Como se puede apreciar, estas reuniones se inclinan hacia los aspectos instrumentales del trabajo educativo y dejan de lado la tarea académica, que implica necesariamente una posición crítica, una interacción intensa y un proceso formativo más amplio. Por lo tanto para estos colectivos la planeación es el instrumento de mejora por excelencia. De hecho la demanda de varios profesores, ante la diversidad y la complejidad de los fenómenos educativos, se dirige hacia la normalización de los procedimientos para la planeación, es

decir establecer una especie de canon al que todos puedan adscribirse: un mismo formato, los mismos criterios, las mismas estrategias y acciones:

yo creo que sería muy importante unificar criterios, que claro que va a ser difícil porque cada región tiene sus problemáticas y sus recursos diferentes, pero sí como que en la academia en ese momento está muy bien y le echas ganas y participas y planeas y sales... y sales a trabajar igual que antes, entonces como que no impacta totalmente, no sé qué es lo que falta" (Docente: 36:380; 4096:4120).

Se advierte una confianza ingenua en un dispositivo pedagógico que de hecho solo puede tener sentido en un momento histórico y en un contexto particular, ya que lo que caracteriza al trabajo de los docentes no es la comunión de las prácticas sino su diversidad; pero los profesores perciben esta condición inherente a toda acción social como un indicador de desorden, por tanto la respuesta la ubican en la creación de dispositivos que les permitan ordenar, normar, normalizar la condición caótica que enfrentan, buscan mecanismos para construir escenarios estables, que brinden certeza. Como respuesta se tendría que comenzar por desmitificar la planeación y darle su justa dimensión como un instrumento de apoyo sujeto a las modificaciones que impone un contexto en permanente cambio.

Desde este punto de vista la pretendida homogeneización de las prácticas es un movimiento profundamente conservador, lo que se intenta es mantener a raya a la evolución/revolución que caracteriza a los procesos sociales, incluido el educativo.

A manera de conclusión: las escuelas no cuentan con los espacios, el tiempo ni con las herramientas metodológicas para impulsar la transformación cultural y la apertura democrática, de ahí el carácter contradictorio de estas prácticas: es una exigencia pero no se cuenta con las condiciones mínimas que garanticen una operación exitosa; se declara como una necesidad pero termina constituyendo una carga adicional a las tareas de los educadores; es un espacio para la participación y la apertura democrática pero en la práctica termina visualizándose como una imposición, son prácticas que pretenden cambiar las escuelas sin que nada cambie.

Bibliografía

- Ball J. Stephen (1989). La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar. Paidós, Barcelona.
- Fernández M. Lidia (1994). Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones críticas. Grupo e instituciones, Paidós, Buenos Aires.

Goetz, J. P. y LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Morin, Edgar (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO.

Schmelkes, Sylvia (1995) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP. México.

SEP (2007). *Plan de estudios de educación secundaria 2006*. Secretaría de Educación Pública, segunda edición, 2007.