



Perfiles Educativos
Universidad Nacional Autónoma de México
perfiles@servidor.unam.mx
ISSN (Versión impresa): 0185-2698
MÉXICO

2006
Tiburcio Moreno Olivos
LA COLABORACIÓN Y LA COLEGIALIDAD DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: DEL
DISCURSO A LA REALIDAD
Perfiles Educativos, tercera época, año/vol. XXVIII, número 112
Universidad Nacional Autónoma de México
México, D.F., México
pp. 98-130

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal



Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>

La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad

TIBURCIO MORENO OLIVOS*

La colaboración y la colegialidad son conceptos recurrentes en los discursos de las reformas educativas de los últimos años. Se trata de conceptos complejos que puede tener connotaciones muy distintas según la procedencia e intenciones de quien los emplea. Este artículo aborda el tema de la colaboración y la colegialidad docente en la universidad y está estructurado en tres apartados, en el primero se presenta el debate teórico en torno a la temática, en el segundo se alude a las demandas actuales que se están planteando al profesorado universitario en el nuevo siglo y, por último, estas reflexiones se contrastan con los datos empíricos que obtuvimos a través de una investigación etnográfica en aulas de una universidad pública mexicana.

Collaboration and collegiality are frequent concepts within the discourses about educational reforms since the last decade. Both are complex concepts that can have very different connotations depending on their origin and who is using them. This article deals with the subject of teaching collaboration and collegiality in higher education and is divided into three sections. The first one presents the theoretical debate on this matter, the second refers to the current requirements made to the university teachers at the beginning of the 21st Century and, finally, these reflexions are illustrated with the empirical data the authors obtained from an ethnographical research within the classrooms of a Mexican public university.

Colegialidad docente/ Formación docente/ Evaluación del aprendizaje/ Educación superior/ Cambio educativo/ Culturas de la enseñanza/ Mejora escolar

Teaching collegiality / teachers' training / Learning assessment / Higher education / Change in education / Teaching cultures / School improvement



Recibido: 28 de noviembre de 2005

Aprobado: 27 de junio de 2006

* Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia, España. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesor-investigador del área académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: moreno@uaeh.reduaeh.mx

INTRODUCCIÓN

Este artículo se deriva de un proyecto de investigación cuyo título es La evaluación como un espacio de discusión de la formación y la cultura profesional del docente universitario, financiado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (2004-2005). Se trata de una investigación etnográfica mediante la modalidad del estudio de casos.

El objetivo general de la investigación consistió en recoger evidencias acerca de la evaluación del aprendizaje por parte del profesorado universitario, describirlas, interpretar sus contenidos y formas, y valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación educativa. La investigación estuvo enfocada en las carreras de Ciencias de la Educación y de Derecho.

El proyecto es mucho más amplio y en este documento sólo nos vamos a referir al análisis de una de las categorías que emergieron del trabajo de campo: la colegialidad docente. En la primera parte presentaremos algunos de los debates teóricos en torno a este tema en la segunda parte haremos referencia a las actuales demandas que se están planteando al profesorado universitario en el nuevo siglo y, por último, analizaremos estas reflexiones a la luz de los datos empíricos que obtuvimos mediante nuestra investigación en las aulas de una universidad pública mexicana.

Una de las cuestiones que actualmente ocupa el centro del debate educativo en el ámbito internacional es la cultura de colaboración y la colegialidad, así como sus implicaciones para el cambio en educación. La colaboración y la colegialidad son conceptos que aparecen frecuentemente en los discursos de las reformas educativas de los últimos años. Se trata de conceptos complejos que pueden tener connotaciones muy distintas según la procedencia e intenciones de quien los emplea. En la literatura revisada se advierte que estos términos se emplean junto con otros como: dirección centrada en la escuela, potenciación docente (*empower teacher*), toma de decisiones descentralizada, mentorazgo, entrenamiento en equipo (*coaching*), análisis inter pares y otros similares.

Este tema está siendo abordado principalmente desde dos ópticas bien distintas. Por un lado, la colaboración y la colegialidad son vistas como una estrategia positiva, deseable e incluso imprescindible para conseguir mejores resultados en los centros educativos. En la mayor parte de la literatura se destacan sus bondades, al tiempo que se rechaza el individualismo. Un segundo discurso mira con cierta sospecha tanto interés de parte de la

administración educativa central de promover la colaboración y la colegialidad entre el profesorado; así, se afirma que la colaboración y la colegialidad parecen ser algo más que la deseada relación profesor-profesor. Se trata de una opción política de cooptación de los docentes que responde a intereses económicos nacionales (Smyth, 1999).

En este documento desarrollaremos ambos discursos de la colaboración y la colegialidad, sólo que profundizaremos más en el segundo tipo por haber sido menos tratado en nuestro medio. Una postura equilibrada sugiere reconocer que si bien es cierto que la colaboración y la colegialidad prometen grandes beneficios a las escuelas, éstas no siempre son garantía de mejora, sobre todo si son impuestas o decretadas, y que el individualismo bien orientado puede resultar muy conveniente en la búsqueda de mejores resultados para la educación.

Posteriormente, haremos referencia a la complejidad del cambio educativo y a los nuevos requerimientos que en estos tiempos se están formulando al profesorado en el contexto internacional y que, por supuesto, está impactando el trabajo de los docentes de las instituciones de educación superior mexicanas.

Por último, presentaremos el análisis de los datos empíricos obtenidos, referidos al tema de la colegialidad docente intentando mostrar cómo está siendo afrontado por un grupo de docentes universitarios de nuestro país.

REFERENTES TEÓRICOS

La colegialidad como estrategia de perfeccionamiento de la escuela y de desarrollo profesional de los docentes

Durante mucho tiempo la enseñanza ha sido considerada “una profesión solitaria”, siempre en términos peyorativos. En estas coordenadas se afirma que el aislamiento profesional de los profesores limita el acceso a las nuevas ideas y a las mejores soluciones, crea estrés interno que amarga y se acumula, no reconoce ni aprecia el éxito, y permite que exista y persista la incompetencia en detrimento de los alumnos, de los colegas y de los propios profesores. El aislamiento favorece, aunque no siempre produzca, el conservadurismo y la resistencia ante las innovaciones en la enseñanza.

Los profesores se enfrentan en solitario a la tarea de enseñar. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento.

A diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario. Como de forma acertada se afirma (Bullough, 1997, p. 92), “la clase es el santuario de los profesores [...] El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar”. Cuando se hacen propuestas que plantean la necesidad de que los profesores colaboren y trabajen conjuntamente, nos enfrentamos con la cruda realidad de profesores que se refugian en la soledad de sus clases.

El aislamiento de los profesores está favorecido evidentemente por la arquitectura escolar, que organiza las escuelas en módulos estándar, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia de normas de independencia y privacidad entre los profesores (que en nuestro caso es la libertad de cátedra). El aislamiento como norma y cultura profesional tiene ciertas ventajas y algunos inconvenientes para los profesores. En este sentido podemos afirmar que aunque el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también les priva de la estimulación del trabajo por los compañeros y se deja de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera.

El aislamiento representa una barrera real frente a las posibilidades de formación y de mejora. Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los papeles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando de manera conservadora un currículo caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías (televisión, radio, internet) y los profesores no pueden hacer como si nada de eso tuviera que ver con ellos. Blumenfeld *et al.* (1997) señalan que el papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos.

Se ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. A menudo, se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado. Se afirma que la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica, y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos. Las pruebas obtenidas

en investigaciones también indican que la confianza que se obtiene con la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos, y con ello el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes, como un aspecto más de sus obligaciones profesionales. En este sentido, se considera que la colaboración y la colegialidad configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado. Sin duda, los aspectos de la colaboración y la colegialidad que adoptan las formas de decisiones compartidas y de consultas al profesorado están entre los factores de proceso que aparecen correlacionados reiteradamente con unos resultados escolares positivos en los estudios de eficacia escolar.

Se aprecia una estrecha relación entre la colaboración y la colegialidad y el cambio educativo. Además de considerarse que aquellas promueven el crecimiento personal y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro, también es bastante aceptada la idea de que constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior. En este sentido, su contribución a la implementación de una reforma curricular centralizada constituye un factor clave. Cuando se trata de una reforma curricular basada en la escuela, la importancia y la aportación de la colaboración y la colegialidad resultan evidentes.

Muchos autores han afirmado que la implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizadas depende también del desarrollo de las relaciones colegiales y de la planificación conjunta del profesorado de cada escuela, de la posibilidad de interpretar y adaptar las orientaciones generales al contexto de cada escuela concreta y al compromiso y mutua comprensión de los profesores responsables de la implementación de los nuevos currículos. Con las tendencias hacia la gestión escolar autónoma de cada escuela o a la gestión local de las escuelas, presentes en muchos sistemas educativos del mundo —y que empiezan a cobrar fuerza en nuestro país, especialmente en educación básica— la responsabilidad colectiva de los profesores respecto a la implementación de un currículo definido e implementado por los órganos centrales hace aun más importante el desarrollo de la colaboración. En consecuencia, aunque no sea la panacea para todo, parece que los proclamados beneficios de la colaboración y la colegialidad para la salud y la eficacia de la organización son, a la vez, numerosos y generalizados.

Nosotros consideramos que es necesario que los docentes colaboren entre sí con confianza, honestidad, franqueza, audacia

y compromiso con el perfeccionamiento constante. Es innegable el valor de la colaboración profesional entre los docentes en el ámbito de la escuela y fuera de ésta.

La colegialidad de los profesores. Una mirada crítica

En una segunda postura, la colaboración y la colegialidad, promovidas desde el discurso educativo oficial, son puestas bajo sospecha, dudándose de sus nobles intenciones. Al parecer, éstas forman parte de una estrategia más amplia para atraer la atención de los docentes de un modo más eficaz para la reconstrucción económica. Existe cierta relación entre el interés por la colaboración y la colegialidad de los docentes, con el pensamiento y los actos neoconservadores que están teniendo lugar en muchas partes del mundo.¹

En estas coordenadas se pone en tela de juicio el empleo de la colaboración y la colegialidad entre el profesorado —tal como la entiende la administración educativa central— y se advierte de los riesgos que entraña el sumarse a un discurso que esconde tras de sí la manipulación del profesorado con fines económicos nacionales. Plantea la conveniencia de que docentes y directivos no se dejen llevar por el “canto de las sirenas”, al tiempo que se les insta para que asuman una actitud moderada y crítica respecto a la colegialidad, pues el depositar expectativas demasiado elevadas puede conducir al desánimo y la frustración. De ahí la necesidad de promover una verdadera colegialidad y evitar una colegialidad artificial (Hargreaves, 1999).

Por su parte Ozga y Lawn (1988) refieren que la naturaleza de la enseñanza está siendo alterada por distintas iniciativas políticas cuyo efecto ampliará el control del gobierno central sobre la fuerza de la enseñanza, lo que se traducirá en un énfasis en aumento de la competencia técnica; pérdida de los derechos negociadores de los profesores; aumento del control sobre el currículo y los exámenes; separación cada vez mayor entre los profesores y los directivos. Esto, según los autores, amenaza con cambiar de forma radical la naturaleza del trabajo docente.

En este tenor, Contreras (1999, p. 18) al referirse a la proletarización del profesorado apunta que “el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir a la pérdida de autonomía”.

Es interesante analizar este fenómeno en el contexto de las instituciones de educación superior (IES) mexicanas, donde la cultura tradicional de la escuela ha sido impuesta a tal grado que

1. “se ha constituido una nueva alianza, cuyo poder está aumentando en la política educativa y social. Este bloque de poder combina los negocios con la Nueva Derecha y con los intelectuales neoconservadores... aspira a establecer las condiciones educativas que cree necesarias tanto para aumentar la competitividad internacional, los beneficios y la disciplina como para hacernos regresar a un pasado utópico del hogar, la familia y la escuela ‘ideales’” (Apple, 1996, p. 53).

casi llega a reprimir por completo la práctica colegial. De hecho, en algunas instituciones educativas existen dependencias o facultades donde los académicos no cuentan ni siquiera con un espacio propio (sala de profesores) en el que puedan reunirse para intercambiar o compartir experiencias e información —esto lo padecen con más frecuencia los profesores contratados por horas—, incluso algunos de ellos tienen que esperar en los pasillos entre clases. En tal escenario es muy difícil que pueda germinar la semilla de la colaboración y la colegialidad, pues las propias estructuras físicas y las condiciones organizativas impiden que los docentes se comuniquen entre sí, segregando a los menos favorecidos (al otorgarles diferente estatus y condiciones de trabajo) y fomentando de este modo la balcanización.

Parece existir consenso en la importancia de la colaboración y la colegialidad, sin embargo, parece haber más desacuerdo en el porqué. Ante esta situación surgen las siguientes preguntas: La colaboración y la colegialidad tal como se proponen (como una forma de desarrollo profesional) ¿tendrán la eficacia suficiente para resolver los complejos problemas educativos?, o ¿se trata sólo de otro modo de sedimentar el control dentro del proceso de enseñanza?

Si bien en nuestro medio el tema de la colaboración y la colegialidad docente puede resultar hasta cierto punto novedoso, en otros países se trata de un concepto viejo que vuelve a ser reavivado como prioritario en la agenda educativa. Así por ejemplo, tenemos que en Australia, los primeros intentos en esta dirección ocurrieron en los años setenta y ochenta y se obtuvieron resultados pobres, pues las escuelas no pusieron en cuestión la autoridad central y los departamentos estatales que son los que toman las decisiones.

En los países desarrollados la popularidad de un viejo concepto (colegialidad) parece responder a un momento de reformas internacionales masivas, así como a la reestructuración de los centros escolares dirigida a asegurar que las escuelas satisfagan de modo más eficaz las prioridades económicas nacionales.

Irónicamente, a los docentes se les vende la idea de que deberían ser más autónomos y responder a las necesidades locales, al tiempo que se les dice claramente cuáles “deben ser sus resultados” y “cómo deben esforzarse” para cumplir las prioridades nacionales y ampliar la competencia internacional. Se trata de una forma de control central bajo el disfraz de autonomía local. Al respecto, se insta aparentemente a que los docentes colaboren más, justo en el momento en el que tienen menos en qué colaborar. Ésta es una contradicción que afecta especialmente a

los países capitalistas occidentales, y cuyos efectos —aunque un tanto tardíos— también están empezando a sentirse en nuestro país.

Estamos viviendo una era de centralismo extendido que requiere que seamos sensibles a las fuerzas externas que pretenden institucionalizar la colaboración y la colegialidad, empleándola para servir a sus propios fines, y no a los del profesorado y el alumnado. Esto significa que debemos desconfiar del intento que se esconde detrás de los sistemas educativos centralizados para dirigir la colegialidad. Como ejemplo de lo anterior podemos citar el caso del programa Profesores dirigentes, en los Estados Unidos, y el programa Profesores de aptitudes avanzadas, en Australia.

En nuestro país, es moneda de uso corriente la adopción de políticas educativas que buscan la puesta en marcha de programas que requieren la participación del profesorado de manera colegiada, sin embargo, son propuestas que no han surgido de las necesidades ni de la institución educativa ni del propio profesorado, y por tanto, éste no las hace suyas ni llega a comprometerse con ellas. Se trata de programas que apelan a la colegialidad del profesorado al tiempo que le son impuestos por decreto, lo que frecuentemente sólo conduce a una falsa colegialidad con nefastos resultados de sobra conocidos.²

Esto es lo que parece estar ocurriendo en algunas IES mexicanas, por ejemplo, con el Programa Institucional de Tutorías impulsado desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Por la propia naturaleza de la tutoría, si nos tomamos con seriedad el asunto, para que ésta pueda llevarse a cabo con relativo éxito necesita, entre otras cosas, de la participación —con diferente grado de implicación y compromiso, por supuesto— de todos los miembros de la comunidad académica. Esto significa que la comunicación, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo entre docentes, alumnos, directivos, administradores, familias, etc., deben ser rasgos que caractericen las culturas de la enseñanza de la institución educativa.

No obstante, estos rasgos no parecen ser el distintivo de nuestras IES, y esta realidad quizá se explique, en parte, por lo que ya apuntábamos antes en el sentido de que dicho programa no ha surgido de las necesidades percibidas en las propias instituciones —aunque es necesario advertir que algunas de ellas ya venían realizando esta tarea desde mucho tiempo antes de que se lanzara la propuesta en el ámbito nacional—, lo que por supuesto no significa que no lo requirieran.

2. En las universidades mexicanas existe una fuerte contradicción entre las demandas de colegialidad que impone el sistema, por ejemplo, se solicita a los profesores que se organicen mediante cuerpos académicos y que elaboren proyectos de trabajo de manera conjunta, y la posterior valoración que se otorga a estas tareas, a las que ni el Programa de Estímulos al Desempeño Docente ni la evaluación realizada por el Sistema Nacional de Investigadores les conceden prácticamente ningún valor. Lo que sí cuenta es la productividad personal, con lo que se refuerza el individualismo y la competitividad del profesorado.

Lo anterior plantea el reto de ir construyendo auténticas comunidades académicas donde la colaboración y la colegialidad docente sea una de sus fortalezas principales. Sin embargo no pensamos que la colegialidad impuesta sea la vía correcta, más bien al contrario: es un obstáculo para la mejora de la educación, toda vez que conforma una cultura de la simulación.

Un desafío de nuestros tiempos es que pedimos a los docentes, en muchos casos por primera vez, que sean colaboradores pensantes, capaces de encontrar soluciones a las dificultades y obstáculos emergentes. Esto es algo nuevo. Rara vez se reúne a los docentes —en forma sistemática— para solicitarles sugerencias y que propongan soluciones reales a los problemas más apremiantes enfrentados por los alumnos. Esto es parte del proceso de convertirse en una organización. Cuando los docentes se reúnen su finalidad no siempre es clara. Por consiguiente están acostumbrados a utilizar estas oportunidades para explorar o explicar, a veces en detalle, problemas o cuestiones recurrentes. El clima de la reunión puede ser entonces más terapéutico que proactivo y concreto. Y esto puede sofocar el entusiasmo y la sensación de tener un objetivo.

Este hecho confirma que la mayor parte de lo que pasa por cooperación es, de hecho, contraproducente, y a menudo coarta la mejora. Así el precioso tiempo destinado a la mejora puede malgastarse en “sesiones de quejas”. Estas “discusiones” no están bien planificadas para centrarse en acciones constructivas y concretas orientadas a metas. Hasta ahora, hemos hecho muy poco para ayudar al personal docente a reunirse, como miembros de una organización, a fin de analizar la enseñanza y su mejora con regularidad y seriedad (Schmoker, 2003).

El concepto de colegialidad es complejo. No se trata tan sólo de que los profesores se consulten mutuamente. Si queremos comprender lo que significa la colegialidad debemos contemplar cómo las administraciones estatales deciden intervenir (o no, según sea el caso) en la manipulación de los docentes.

En algunos países se observa claramente una manipulación del control central sobre la selección, titulación y el contenido de los programas de formación del profesorado, todo ello desde los (supuestos) intereses por asegurar unos requisitos satisfactorios de acceso a la profesión. Si a esto se añade que históricamente los profesores no han disfrutado de altos niveles de autonomía a causa de su posición de empleados o funcionarios del Estado, se puede comprender mejor lo que está ocurriendo. Se plantea que el profesorado vive un profesionalismo legi-

timado (requiere la aprobación del Estado) y una autonomía autorizada (se obtiene dentro de límites definidos de modo estricto).

Al respecto, Contreras (1999) emplea el término de “autonomía perdida” y lo hace en relación a cómo la tecnologización de la enseñanza ha conducido precisamente a un proceso de descalificación de los enseñantes, proceso que a su vez va acompañado de nuevas formas de recualificación, bien en la medida en que han tenido que desarrollar nuevas habilidades acordes con este proceso de racionalización, como es el caso del aprendizaje de nuevas técnicas de planeación o de evaluación, o bien en la medida en que nuevas especializaciones se han desprendido de las funciones que anteriormente correspondían a los profesores, como es el caso de la orientación educativa.

Existe un deseo por desarrollar estructuras de colaboración y utilizarlas con unos fines básicamente administrativos, y según Smyth (1999) se trata del síndrome de “dar libertad mientras se está amordazado”.

Lo anterior llevado al campo educativo nos permite hablar de una doble crisis de “acumulación” y “legitimación” democrática del capital que afecta a las economías capitalistas occidentales: *a)* el deseo de reproducir un poder laboral adecuado para servir a las necesidades del capital, y *b)* los intentos por llevar al máximo la flexibilidad, la creatividad y los conocimientos que los profesores tienen de sus procesos de trabajo y de cómo tiene lugar el aprendizaje.

El movimiento del cambio planificado en los setenta fracasó por desconocimiento de este último punto, pues creían que el cambio educativo estaría dirigido desde el exterior sin el conocimiento, el consentimiento o la participación activa de los profesores. La administración siempre se ha encontrado con el dilema de desear controlar el proceso laboral ordenando el conocimiento y la acción, pero se ha dado cuenta al mismo tiempo de que es incapaz de llevar al máximo el resultado, a menos que se apodere del conocimiento de los profesores.

Los conceptos de colaboración y colegialidad empiezan a estar estrechamente ligados tanto con la naturaleza del trabajo de los profesores como con la cuestión de quién ejerce la influencia predominante al moderarla en determinados momentos históricos. Algunos estudios al respecto se han centrado en el proceso laboral de la enseñanza y el trabajo de los docentes como base de preguntas sobre por qué se está experimentando esta urgencia para que los profesores funcionen de forma colegiada.

3. El pensamiento gregario es la aceptación sin espíritu crítico y/o la supresión de la discrepancia respecto a las decisiones del grupo. Se trata de un concepto acuñado por Janis (1972). Tanto Janis como Tuchman (1984) aportan numerosos ejemplos de cómo grupos bien intencionados, bien educados de todas las edades, “terminan por reforzarse mutuamente sus prejuicios hasta llegar a la autodestrucción” (Schrage, 1990, citado en Fullan, 1993).

AISLAMIENTO Y PENSAMIENTO GREGARIO: RIESGOS PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO EDUCATIVO

Cuanto más complejos sean los problemas y requieran más colaboración, tanto más las escuelas “enriquecidas por el aprendizaje” darán mejores resultados que aquellas en las que pierden la tradición aislacionista de la enseñanza. El asesoramiento y la preparación entre compañeros son imprescindibles. Aunque no del todo. Llevadas al extremo, la colaboración y la colegialidad se convierten en pensamiento gregario (conformidad, falta de crítica hacia el grupo, la aceptación irreflexiva de la última solución, la supresión de las discrepancias individuales). Las personas pueden colaborar unas con otras para hacer algo positivo, pero también para algo negativo; y al colaborar demasiado estrechamente, pueden pasar por alto señales de peligro y oportunidades de aprender.

El cambio educativo productivo es un proceso de vencer el aislamiento sin sucumbir ante el pensamiento gregario.³ El aspecto negativo del pensamiento gregario no es sólo que hay que evitar los peligros de la conformidad excesiva. En condiciones de complejidad dinámica, los puntos de vista diferentes suelen prever nuevos problemas antes que los grupos unidos de ideas afines. En nuestro interés por lograr una colaboración más amplia, no deberíamos perder de vista el aspecto “positivo” del individualismo. La capacidad de pensar y de trabajar con independencia es esencial para cualquier proyecto educativo (Fullan y Hargreaves, 1997). La diversidad y los miembros marginales al grupo son los que suelen tener ideas más puras. El escuchar nuestra voz interna, la reflexión personal y la capacidad de estar solos son cruciales en una situación de fuerzas constantes de cambio. La soledad también es importante como estrategia para hacer frente al cambio.

Los grupos son más vulnerables a las modas efímeras que los individuos. El papel represor de los grupos queda bien reflejado en la siguiente cita:

Las personas que han vivido la experiencia de muchos grupos, que tal vez hayan observado su propia conducta, estarán de acuerdo en que lo más difícil del mundo es hacer frente al propio grupo, el grupo formado por los compañeros de uno. Muchos coinciden en afirmar que entre sus recuerdos más vergonzosos destacan los de las ocasiones en que han dicho que lo negro es blanco porque los demás lo dicen (Lessing, 1986; citado por Fullan, 1993, p.50).

La represión que el grupo o uno mismo ejerce sobre la intuición y el conocimiento de la experiencia es una de las razones principales por las que surgen tantas innovaciones mal planificadas y efímeras. El individuo es una fuente infravalorada de reforma, y creemos que a la larga será siempre el individuo quien marque la pauta e impulse el verdadero desarrollo de la sociedad.

Por lo tanto, una cultura compartida y unida no es un objetivo deseable: lo que un grupo llega a compartir en forma de cultura y filosofía surge de las creencias personales de los individuos, por medio de un proceso educativo que se construye con los años. Y si se quiere que el proceso educativo continúe, si un negocio tiene que ser siempre innovador, habrá que poner énfasis en que es necesario poner en duda la cultura en vez de compartirla. Las comunidades profesionales de docentes corren el riesgo de volverse incestuosas y proteccionistas. Una perspectiva de sistemas dinámicos destaca la importancia de fomentar contraculturas para vencer las fuertes tendencias a ajustarse a las culturas y compartirlas con firmeza.

Tanto las culturas que comparten estrechamente como las que no comparten son deficientes, porque crean fronteras que son, respectivamente, demasiado constringentes o demasiado indulgentes. Cierta grado de culturas múltiples es esencial para poner en duda el *status quo* ante los cambios continuos y los temas polémicos del entorno.

El respeto sano por las visiones individuales y personales es una fuente de renovación para las organizaciones orientadas hacia la investigación —por cierto, una de las tareas esenciales de la educación superior—. Cuando se desconoce el futuro y el entorno es imprevisible y cambiante, las fuentes de la diferencia son tan importantes como los momentos de convergencia. Puesto que el conflicto —adecuadamente gestionado— es esencial para un cambio productivo, el grupo que prosperará es el que perciba el conflicto como una oportunidad de aprender en lugar de algo que hay que evitar ni como una ocasión para atrincherarse en su propia posición. El aprendizaje organizativo no es posible sin el aprendizaje individual, y en los grupos el aprendizaje no es posible sin procesar el conflicto.

No obstante, podemos compensar en exceso el pensamiento gregario exaltando al individuo, poniendo énfasis en la autonomía, y dejando de trabajar en visiones compartidas y por consiguiente dispersando la energía. La idea central es que el aislamiento es malo, la preponderancia del grupo es peor. El

4. “El concepto de hegemonía se refiere a un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados. Uno de los elementos más importantes que encierra esa idea es que un bloque de poder no tiene que utilizar la coerción (aunque, a veces, lo hace...). Se funda, más bien, en conseguir la aquiescencia con el orden prevaleciente, constituyendo un paraguas ideológico bajo el que puedan reunirse distintos grupos que, normalmente, no están completamente de acuerdo entre sí. La clave para que ocurra esto consiste en ofrecer un compromiso, de manera que esos grupos sientan que se presta atención a sus preocupaciones” (Apple, 1996, p. 39).

mensaje es que ambos polos —individualismo y colegialidad— merecen el mismo respeto.

Modos de trabajar nuevos y distintos deben convertirse en parte integrante de las organizaciones posmodernas, porque se enfrentan constantemente a las dinámicas fuerzas de cambio. El desarrollo de culturas múltiples, y la creación de estructuras flexibles y equipos de aprendizaje con distintos grados de libertad para tomar riesgos y aprender a partir de situaciones abiertas, son esenciales, porque el futuro es insondable.

McTaggart (1989) hace referencia al concepto de “privacidad docente”, como la causa que produce una especie de “trampa dentro de la cultura del individualismo”. La línea argumental predominante es que a causa del aislamiento y el individualismo de los profesores, la colegialidad no puede prosperar.

Sin embargo, la privacidad docente también puede tener otras lecturas, una de ellas es que la privacidad puede ser considerada como una forma de adaptación y oposición con la que los docentes han elaborado mecanismos eficaces para hacer frente a los intentos contradictorios de oprimirlos y de controlar su trabajo. Actualmente los profesores se encuentran librando una batalla contra el poder de la hegemonía.⁴

El argumento de la privacidad de los docentes niega la importancia de la mediación docente y la posibilidad de que desarrollen una cultura colaborativa para conseguir unos fines educativos progresistas. El aislamiento para dividir y el individualismo competitivo han sido estrategias de que se han valido los administradores para conservar su poder frente al colectivo docente. “La ideología de mercado que apuntala muchos de los cambios sin duda ha fomentado un clima en el que la competencia empieza a prevalecer sobre la cooperación” (Myers y Goldstein, 2003, p. 163).

En lugar de convertirse en colegas y compañeros, los profesores se transmutan en agentes encargados de vigilar la opresión mutua. El cambio de énfasis de formas directas a formas más participativas o colaborativas de control ha sido un salto extremadamente hábil. La colegialidad no es por tanto una característica personal deseada por los docentes, sino que se convierte en un mero “requisito técnico” encarnado en las descripciones y especificaciones del trabajo.

Tenemos entonces que el trabajo de los profesores comienza a ser controlado mediante la orquestación de unos significados relacionados con conceptos como “profesionalización”, “cooperación” y “trabajo en equipo”. En estas coordenadas, la profesionalización parece estar abocada a ser una forma de “controlar a

los profesores ideológicamente... mediante un control estratégico muy sutil en un sistema que ahora necesita guía y no dirección” (Smith, 1999).

Ginsburg (1988) menciona que la profesionalización es empleada como un recurso por parte de los administradores y el Estado en sus esfuerzos por controlar a los profesores, igual al que, a veces, emplean los formadores para conseguir una mejor posición social, recompensas y autonomía. Este autor declara que necesitamos volver a enfocar nuestro objetivo hacia los enseñantes en tanto que trabajadores y actores políticos en relación con el Estado y la economía. Enfocar el trabajo de los docentes facilitaría la discusión con el fin de analizar cómo están perdiendo cada vez mayor control sobre su trabajo.

La cuestión de la profesionalización de la enseñanza es un tema candente. Está resurgiendo la idea de que para actuar profesionalmente los profesores deben estar preparados para asociarse con el Estado a cambio de grados variables de “profesionalismo limitado o estipulado”. Este simulacro de asociación se está convirtiendo en una forma de control ideológico sobre las relaciones de los docentes entre sí.

Lo anterior promueve una delegación del poder, es decir, los docentes se convierten así en supervisores del resto del personal y el director, convertido en una especie de mediador que ya no crea, sino que da fuerza a la política de forma más directa.

Para intentar aclarar el tema se han establecido diferencias entre profesionalización y profesionalismo. La profesionalización tiene que ver con el estatuto social de la profesión, la autonomía, el valor, la presencia y la capacidad de influencia que una profesión tenga en la sociedad. También tiene que ver con el ordenamiento de la profesión, sus normas externas, las decisiones políticas que les afectan, etc. Con el paso del tiempo y la implantación de las reformas educativas la profesión docente ha ido cambiando. Para algunos, hacia una profesionalización, debido a la pérdida progresiva de autonomía y control interno. Para otros, hacia una reprofesionalización, justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes (Marcelo, 1995).

El profesionalismo es entendido como la capacidad de los individuos y de las instituciones en las que trabajan, de desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los clientes, y en un ambiente de colaboración. Los estudios sobre profesionalismo han tomado en consideración la necesidad de reprofesionalizar la función docente, y han percibido que la ampliación de funciones es positiva y muestra un síntoma claro de que los

docentes son capaces de realizar funciones que van más allá de las tareas tradicionales centradas en los alumnos y restringidas al espacio físico del aula (Hargreaves, D., 1994). Este nuevo profesionalismo, o “profesionalismo extendido” (Hargreaves y Goodson, 1996) se concreta principalmente en las actuales demandas a los profesores para que trabajen en equipo, colaboren, planifiquen conjuntamente, pero también incluye la realización de funciones mentoras o relacionadas con la formación inicial de los profesores, así como aspectos más centrados en la formación, como la formación basada en la escuela (Marcelo, 2001).

EL NUEVO TRABAJO DEL PROFESOR

Ser consciente de que el conflicto es inevitable es esencial para un proceso productivo de cambio; los problemas a los que se enfrentan los profesores no deben ser considerados como callejones sin salida, sino como errores que deben ser corregidos y que aportan nuevos conocimientos y experiencia útil para futuros esfuerzos. El reconocimiento de que los cambios estructurales no serán suficientes sin cambiar las ideas, las creencias y las actitudes de las personas que integran dichas instituciones, es una cuestión esencial.

Según Fullan (1993), el nuevo trabajo del profesor requerirá por lo menos siete componentes interrelacionados:

1. Los profesores del futuro han de poner más énfasis en su compromiso moral; lo harán más activo, más visible y más problemático.
2. El profesorado debe profundizar notoriamente su conocimiento de los métodos de enseñanza.
3. Se infiere de los dos primeros componentes que, día a día, los profesores deben conocer los vínculos entre el propósito moral en la escuela y cuestiones más amplias de política educativa y desarrollo social.
4. Además de tener un propósito y visiones personales, los profesores deben trabajar interactiva y conjuntamente, evitando las trampas de las formas inútiles de colegialidad, trabajando de forma productiva con los demás profesores, con los administradores, padres, empresas y organismos de la comunidad.
5. Los maestros trabajarán en nuevas estructuras.
6. Con el propósito de hacer (y ser) lo anterior, los profesores (individual y colectivamente) deben adquirir los hábitos y actitudes para la investigación y el aprendizaje continuos buscando siempre nuevas ideas dentro y fuera de sus entornos.

7. Sobre todo, los profesores deben sumergirse en los misterios y las ventajas y desventajas de la dinámica complejidad del proceso de cambio.

Los profesores no deben esperar que el sistema cambie solo. Deben presionar para establecer el tipo de cultura profesional que desean, a veces ante directores, supervisores, administradores y comunidades escolares insensibles, y a veces, aprovechando las cada vez más numerosas oportunidades de participar en propuestas de reforma sustanciales que reestructuran y reculturizan las escuelas con el fin de lograr un aprendizaje continuo para todos. Los profesores no pueden ni deberían hacer esto solos, pero han de generar su propia energía para romper el ciclo. Finalmente, el motivo por el que los profesores, como individuos, deben desarrollar sus capacidades personales de cambio es que, con el tiempo, se integrarán inexorablemente en distintos grupos. Trabajar solamente en el desarrollo del grupo en el que uno está, es limitado. Por más colaborador que sea el grupo, no durará, porque las personas van y vienen. Por consiguiente los individuos deben adquirir y mantener actitudes para las acciones que conduzcan el cambio conforme se crean relaciones a lo largo del tiempo.

LOS NUEVOS REQUERIMIENTOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Casi todas las reformas educativas en el mundo hacen una apuesta firme —al menos en el plano del discurso— por el profesorado. Se declara que éste es la clave de la reforma, que por sus manos pasa y en ellas se juega el currículo, que en definitiva es el profesorado quien hace realidad cualquier proyecto educativo.

En nuestro país ha existido un doble discurso: por un lado, desde las instancias gubernamentales se exalta y alaba la actuación del profesorado, y por otro, se practica una política educativa que muchas veces no reconoce, valora ni respeta el trabajo de los docentes.

Empero, no debemos olvidar que lo decisivo para el aprendizaje de los alumnos siguen siendo los compromisos y las competencias de los profesores. La cuestión central en educación es si los profesores son capaces de conseguir que todos y cada uno de los alumnos diferentes accedan a contenidos relevantes y logren trabajar en cooperación con otros educadores para favorecer su desarrollo.

En esta línea podría afirmarse que el éxito para todos depende del desarrollo de una base de conocimientos ampliamente compartida por toda la profesión, así como de su compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos. Esto último es muy importante pues tiene que ver con el cumplimiento de los principios de equidad e igualdad. Se trata de que todos los alumnos aprendan y no sólo unos cuantos, pero además de que lo que aprendan sea valioso.

Es evidente que la realidad social se ha transformado en los últimos años y esta transformación está obligando a las instituciones, incluida la escuela, a cambiar sus concepciones y modos de hacer las cosas. Las demandas a la escuela y al profesorado por parte de la sociedad son cada vez más amplias, complejas y diversas, de suerte que los docentes requieren una formación y actualización permanente y pertinente para poder dar respuesta a los requerimientos que se les están planteando. Pero no sólo esto, urge una transformación de los centros educativos de modo que se conviertan en lugares donde profesores y alumnos aprendan (Fullan y Hargreaves, 1997).

Los profesores tienen que saber colaborar. Así serán capaces de organizar y promover interacciones entre los alumnos, de tal modo que pueda producirse un aprendizaje en común suficientemente potente. También tienen que ser capaces de analizar su práctica profesional y reflexionar sobre ella, evaluar los efectos de su docencia y, cuando proceda, acometer su reconstrucción y mejora.

Debemos imaginar y promover modalidades más potentes de formación del profesorado: tanto en su formación inicial como en el transcurso de sus carreras profesionales. Tenemos que desarrollar una visión de la enseñanza como una verdadera profesión. Desafortunadamente, en nuestro medio existe la idea generalizada de que el acceso a la enseñanza superior no debería estar sujeto a restricciones, salvo la comprobación de que se domina la materia en cuestión. Y es precisamente la aceptación de esta premisa la causante de tanto fracaso docente.

Revisiones de cientos de investigaciones realizadas en los últimos treinta años permiten concluir que, a pesar de las deficiencias del actual sistema de formación y capacitación profesional, los profesores que han tenido una preparación como tal para la enseñanza son mejor valorados por los alumnos y tienen más éxito con ellos que quienes no la han tenido.

Algunos de los estudios realizados sobre profesores (Darling-Hammond, 2001) que fueron admitidos a la profesión sin haber tenido una formación pedagógica adecuada revelan serias deficiencias en los mismos:

- Suelen lamentar su falta de formación. Enfrentan mayores dificultades para planificar la enseñanza;
- tienen más problemas para trabajar en el aula y organizarla;
- mayores dificultades en diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes;
- mayores dificultades en favorecer el aprendizaje adaptando la enseñanza, algo que, por lo demás, no asumen como parte de su trabajo.

Esto explica, tal vez, su tendencia a culpar a los propios alumnos de la ineficacia con la que ellos les enseñan. Existe un mito, “el de la persona brillante”, según el cual se presume que la gente inteligente puede convertirse automáticamente en profesores idóneos. La experiencia ha aportado evidencias suficientes que demuestran la falsedad de esta premisa.

Muchas de las dificultades fundamentales que afronta el sistema educativo mexicano provienen de un viejo desdén hacia el conocimiento del profesor, un descuidado sistema de acceso a la profesión y la falta de inversión en la selección y formación del profesorado, entre otros.

METODOLOGÍA

Como ya se mencionó en la introducción, se trató de una investigación de corte etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos. El caso lo constituyeron las carreras de Ciencias de la Educación y de Derecho. La elección de éstas respondió a los intereses del investigador y a las condiciones que facilitaron el acceso al trabajo de campo. Ambas carreras se ofertan en una universidad pública mexicana de tamaño mediano (atiende aproximadamente a 26 mil estudiantes), con una amplia gama de estudios que incluye desde educación media superior hasta doctorado.

Se acudió al campo para conocer *in situ* las concepciones y prácticas de evaluación de los actores centrales involucrados: profesores y alumnos. La investigación tuvo una duración de dos años, tiempo en el que se diseñaron, afinaron y aplicaron los siguientes dispositivos metodológicos para la obtención de los datos: *a*) observación participante en las sesiones de clase (60 observaciones a grupos de quinto a décimo semestre de la licenciatura en Derecho y de cuarto a noveno semestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación) mediante el registro de notas de campo; *b*) entrevista semiestructurada a profesores, con el propósito de profundizar en aquellos aspectos relevantes para

el estudio; *c*) grupo de discusión a los alumnos (de los profesores que previamente habían sido observados y entrevistados): para detectar actitudes personales y conocer las distintas perspectivas y los particulares intereses de los estudiantes en relación con el tema investigado; y *d*) análisis de documentos.

La importancia de acudir a distintas fuentes respondió a la necesidad de triangular los datos, lo que sin duda le da mayor soporte a la información recabada, además porque coincidimos en que “no puede existir una sola estrategia para la investigación, particularmente cuando lo que se pretende es interpretar el sentido de los actores” (Piña Osorio, 1999, p. 35).

Se recurrió a un muestreo intencionado, compuesto por 6 grupos de cada licenciatura, 12 profesores y 36 estudiantes (18 de cada licenciatura). En todo momento se procuró que los subcasos fueran ‘valiosos’ por las características que presentaban. Algunos criterios para la selección de la muestra fueron: profesor de asignatura y profesor de tiempo completo, profesores con formación docente y profesores sin formación docente, profesores de nuevo ingreso, profesores con antigüedad.

En todo momento se ha cuidado el anonimato de los participantes así como el carácter confidencial de los datos, pues entendemos que la investigación se constituye sobre un componente moral y ético, lo que supone una garantía de la integridad del investigador. Parte de la información recogida podría perjudicar a los sujetos que la aportaron si llegara a conocerse por terceras personas. El grado de familiaridad que el investigador cualitativo estableció con algunos informantes dio pie a que se revelaran datos que éstos no querían ver publicados; se trata de un segmento importante de situaciones embarazosas cuya utilización plantea problemas éticos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan no deben ser considerados como “representativos” de toda la universidad ni deben “generalizarse” a otras instituciones educativas que compartan características similares con la investigada. Como se trata de un estudio de casos, los ejemplos que aquí se presentan sólo pueden ser “indicativos” de lo que podría estar ocurriendo con el tema de la colaboración y la colegialidad docente en otros espacios universitarios del país. Hecha esta salvedad procederemos a mostrar los hallazgos más relevantes de la investigación.

En la licenciatura en Ciencias de la Educación encontramos que:

a) La colegialidad docente es una asignatura pendiente. Son pocos los espacios y los tiempos de que dispone el profesorado para la colaboración. Este asunto es especialmente crítico con el personal docente de asignatura, ya que tiene otros empleos, lo que impide que pueda acudir a las escasas reuniones a las que se le convoca.

yo reconozco que por cuestiones del horario no he asistido a estas reuniones de academia. Creo que sí hay compromiso, pero a veces no estamos todos los integrantes de la academia porque trabajamos en otros lugares (Entrevista, p. 15).

b) La coordinación de la academia se centra en el control burocrático-administrativo del profesorado, sin fomentar una participación genuina. En este caso, una profesora se muestra inconforme con la actuación de la presidenta de la academia, quien al parecer está evaluando su desempeño de manera injusta, sin considerar que ella tiene otro trabajo y por incompatibilidad de horarios no asiste a las reuniones.

En este semestre, el jueves pasado hubo una reunión, hablé con la presidenta de la academia, le entregué una copia de mi programa de la actividad y le comenté de mi horario, que las reuniones han coincidido, me pidió un documento que avale que mi horario no me permitía asistir. En este sentido sí reconozco que no están muy conscientes que hay una evaluación formal (Entrevista, p. 10).

c) La comunicación entre profesores no ocurre al interior de las academias, lo que dificulta establecer acuerdos y consensos respecto al desarrollo de los programas educativos. Estos intercambios se suscitan en un plano informal y están condicionados a los tiempos e intereses de cada profesor, y sobre todo, al tipo de relación que logra establecer con sus colegas. En este escenario la mejora de la enseñanza a partir de la colegialidad docente no tiene cabida, pues los intercambios son anecdóticos más que planificados racionalmente y no forman parte de la cultura institucional.

Sí, por pláticas informales, yo creo que todos seguimos la normatividad institucional. En este semestre yo soy la única que imparto la materia; el semestre pasado había otra profesora en el grupo de la tarde, entonces,

con ella sí platicamos de los criterios de evaluación y ella también les pedía mapas conceptuales, les tomaba en cuenta la participación, aunque sí, cada una establecía qué porcentaje le daba a cada uno de los criterios (Entrevista, p. 11).

- d) El profesorado realiza esfuerzos por trabajar colegiadamente e incluso se han obtenido algunos resultados. En este caso, una profesora comenta con satisfacción uno de los logros de la academia a la que pertenece. Pero este hecho no suele ser la tónica dominante del trabajo de las academias de la licenciatura ni de la universidad.

Al menos un producto de las reuniones de academia pasadas fue una antología por unidad, los materiales por unidad, la planeación... yo creo que eso sí fue una preocupación para que los alumnos tengan un buen material. No lo vi tanto como un compromiso institucional, sino más bien académico, al menos de la academia de evaluación [que] es lo que puedo decir (Entrevista, p. 15).

- e) No existe consenso entre el profesorado respecto a los criterios que deben guiar las prácticas de evaluación de alumnos, con lo cual el espectro queda bastante abierto para que cada docente evalúe según su mejor consideración. Esta situación ha generado que, más que evaluar, muchos profesores se limiten a medir y, lo que es peor, de manera subjetiva y hasta arbitraria. Es fácil suponer la confusión e incertidumbre que esto puede generar en los alumnos cuando son evaluados con criterios tan dispares, aunque obviamente la estandarización de criterios tampoco elimina por sí misma los males antes mencionados.

Para mí es muy importante estandarizar criterios sobre cómo vamos a evaluar y no dejarlo así a que cada uno... Acuérdate que la evaluación de por sí [se dirige al observador] es muy subjetiva, ¿eh? (Entrevista, p. 21).

Uno de los entrevistados destaca que el colectivo docente no cuenta con un proyecto para sistematizar la evaluación que practica, pero afirma que la universidad atraviesa por una etapa de cambio, lo que puede permitir escenarios propicios para formular propuestas de mejora:

Mira, al menos ahorita nosotros no hemos podido concretar un proyecto, ¿no?; yo creo que es importante que el trabajo en la academia sea un trabajo colegiado más que nada, ¿no? Hay algunas ideas, algunas pro-

puestas; esperamos que ahorita se generen escenarios de cambio (Entrevista, p. 21).

- f) Hay profesores que tienen una percepción positiva de la academia a la que pertenecen. En este caso, un profesor afirma que él comparte con sus colegas los criterios de evaluación, sólo que tal intercambio es informal y en buena medida está determinado por las relaciones personales que tienen con ciertos colegas; no es una experiencia formal potenciada desde la institución.

Comparto con los colegas los criterios de evaluación, sí... lo hemos comentado en ocasiones en las reuniones de academia, lo he comentado con algunos catedráticos con los que tengo cierta relación. En este caso, sí nos ponemos a dialogar en función de los parámetros que utilizamos ambos... El trabajo de las academias, yo creo que nos permite llegar a tomar decisiones (Entrevista, p. 16).

- g) El tiempo destinado para el trabajo en las academias es insuficiente y no se consigue avanzar en las tareas. Lo anterior revela dificultades en la organización y gestión de la academia. Estas evidencias quizá guardan relación con las ideas antes expuestas en el sentido de que los profesores no saben qué hacer cuando se reúnen porque no se les ha enseñado a hacerlo y pierden un tiempo valioso en cuestiones superfluas.

Es tan reducido el tiempo de las reuniones de academias que llegamos siempre a lo mismo. ¿Qué vamos a hacer? Vamos a empezar otra vez con la exposición para el análisis de los programas, entonces llegamos siempre a lo mismo y no cerramos el círculo. Pasa que nosotros vamos a exponer los programas, para poder ver cómo vamos. Si están bien estructurados, para poder rediseñarlos, para poder analizarlos, vamos a hacer un análisis, empezamos la exposición pero resulta que con las tres reuniones de academia no acabamos de exponer (Entrevista, p. 16).

- h) La constante rotación de los integrantes de la academia al inicio de cada semestre es otra de las cuestiones que impiden el funcionamiento y desarrollo de las academias.

¿Qué es lo que pasa, por ejemplo, cuando llegamos al siguiente semestre? Otra vez tres reuniones, entonces resulta que ya no está equis persona en la academia... entonces, ¿qué vamos a hacer? Ah, pues hay que cambiar de presidente, hay que cambiar de secretario (Entrevista, p. 16).

- i) El trabajo en las academias requiere tiempo adicional que no es reconocido por la universidad. El profesorado no admite que la universidad le pida que participe en las reuniones de academia fuera de las horas que incluye su contrato porque es un tiempo extra no remunerado:

deberían tomar en cuenta el tiempo del profesor, porque si a uno lo contratan por horas, yo creo que uno se debe reunir en función de las horas laborales que tiene, porque algo más no te lo van a pagar (Entrevista, p. 24).

En la licenciatura en Derecho los hallazgos más importantes refieren que:

- a) La colegialidad entre el profesorado no parece estar presente, pues cada docente adopta las estrategias de enseñanza-aprendizaje y toma las decisiones que considera mejor para el grupo de estudiantes con quienes trabaja, sin beneficiarse de compartir con sus compañeros sus experiencias, lo que permitiría enriquecer su docencia.

Yo he visto con el resto de mis compañeros que ellos no trabajan así. Los alumnos me dicen que se los complico, pero más bien creo que lo que estoy haciendo es una forma de plantearles de manera teórica lo que ellos analizan de manera práctica (Entrevista, p. 4).

Otro de los entrevistados coincide con la opinión de sus colegas al afirmar que las academias en la carrera de Derecho no funcionan.

El trabajo en grupo, de academias, a veces funciona, a veces no llega a funcionar. Pero si tomamos opinión... normalmente yo, le voy a ser sincero... las academias aquí en el área de Derecho no funcionan. Normalmente nos convocan, pero no acudimos (Entrevista, p. 16).

- b) Cada profesor con su grupo evalúa según sus propios criterios, si acaso toma como referente el modelo de evaluación propuesto para la licenciatura, que es bastante general y está centrado en la función administrativa, con lo que deja la puerta abierta para que cada docente diseñe e implemente la evaluación según su juicio. Incluso se da el caso de dos profesores que imparten la misma materia pero cada uno desarrolla un programa diferente, y por tanto, evalúa también de modo distinto. La coordinación y el acuerdo entre

ellos no se han producido, pese a que ha habido intentos de un acercamiento.

Desafortunadamente evaluamos muy distinto. El licenciado que imparte la misma materia absorbe mucho más de lo que prevé el programa para quinto semestre, y entonces, al absorber eso, se evalúan otras situaciones más que yo. Es un maestro de muchos años dentro de la universidad, y entonces, muchas veces, es difícil compaginar criterios y por más que lo hemos comentado de alguna manera él sigue en su postura y... entonces, yo sí he dado la pauta: ¿cómo ve, maestro?, ¿qué podemos hacer?, pero nada... (Entrevista, p. 22).

Como no existe colegialidad docente para acordar el sistema de evaluación, cada docente establece sus propios criterios para evaluar el aprendizaje. En este caso, un profesor declara seguir fielmente la normatividad con el propósito de evitar problemas, y piensa que si cumple con todo lo que la institución le pide, estará ha salvo.

Cada profesor de Derecho tiene sus propios criterios de evaluación. Hay maestros que únicamente evalúan con trabajos, de acuerdo a pláticas con mis compañeros, que me llevo a reunir a determinadas horas. Yo sigo la normatividad precisamente por eso, para evitar problemas; dicen que todo claro sale perfecto (Entrevista, p. 15).

- c) La rivalidad entre colegas y la rigidez de esquemas frustran la colegialidad. Cada docente se convierte en guardián de lo que hacen los otros. Si la comunicación entre dos profesores que imparten la misma materia, para acordar asuntos mínimos que orienten el desarrollo del programa, no se logra, son comprensibles las dificultades para conseguirlo con todo el colectivo docente de la carrera. La rivalidad y el menosprecio a la capacidad de los colegas, en ocasiones, impide que los profesores puedan intercambiar sus experiencias y enriquecerse mutuamente. Para que exista un acercamiento entre dos personas, ambas deben propiciarlo, pero cuando una de las dos considera imposible que ocurra este encuentro y atribuye a la otra la exclusiva responsabilidad en el asunto, estamos ante una postura pesimista y determinante que seguramente hará que las cosas no se muevan de su sitio y todo siga igual.

Es imposible un acercamiento con el licenciado que imparte la misma materia; él tiene posturas muy fijas. En una ocasión alguno de mis alumnos me decía: "licenciada, es que él todo lo que tenga que ver con gente ajena a

su materia o con gente de la dirección, lo odia totalmente”, y ellos lo dijeron. Son los mismos tres exámenes; hay un examen, hay un trabajo extra, es un programa extra que evalúa, entonces ahí se desfasa. Estamos hablando de cuatro calificaciones contra tres más y no evalúa nada más sólo aspectos. Y bueno, me comentan mis alumnos, algunos de ellos, porque además ellos no ven tantas cuestiones prácticas, absorben un 50%-60% meramente [de] aspectos históricos. Mi materia no es para tanta historia, entonces, bueno, varían mucho los criterios de evaluación (Entrevista, p. 23).

- d) El individualismo a ultranza genera que cualquier sugerencia de los colegas sea considerada por el profesor como una intrusión en los asuntos de su materia. El profesor se encierra en su torre de Babel y no permite que nadie se inmiscuya en lo que considera “territorio privado”. Esta postura en el fondo está revelando sus temores de exponer ante los ojos de los demás sus debilidades o carencias. De las academias que existen en la carrera sólo dos están operando, las demás, según la opinión de la docente entrevistada, no funcionan y existen diferentes causas que explican esta inercia de los profesores para colaborar entre ellos.

Desafortunadamente sólo dos academias realmente le dan la actividad que debe llevar a cabo, y lo digo porque además mi academia no funciona... en este momento estamos atravesando un proceso complicado y les he dicho: “oigan, necesitamos movernos”. Desafortunadamente las academias en Derecho no funcionan (Entrevista, p. 23).

- e) La falta de tiempo es un obstáculo para el adecuado funcionamiento de las academias, pues los profesores no pueden o no quieren reunirse fuera del horario de clases. Si consideramos que la mayoría de ellos son personalidades destacadas en el ámbito de la abogacía, cuando acuden a la clase, se trata de “su clase” y fuera de ésta no creen que tengan otras responsabilidades. Según la opinión de una profesora, sus múltiples ocupaciones les sirven como pretexto para no colaborar en las academias.

El catedrático, la formación de abogado... dentro de la formación estamos hablando de la existencia de diputados, de magistrados, de jueces, notarios, gente de cierto nivel como el del ejercicio de la función pública, y entonces, ellos apuradamente llegan a clase y para ellos es su clase, fuera de esas actividades no hay nada más. [Yo le preguntaba] “¿Podemos reunirnos en la academia licenciado?”, y me decía: “Oiga licenciada es que no tengo tiempo en ningún otro momento”, entonces,

realmente su ocupación es, muchas veces, pretexto increíble para decir no (Entrevista, p. 23).

El tipo de contrato (por horas) que muchos docentes tienen con la universidad resulta ser una barrera importante que generalmente impide que puedan reunirse. El profesorado no es consciente de que su participación en la planificación y desarrollo del currículo, más allá de ser un requerimiento institucional, es una tarea indispensable porque ellos son los profesionales del campo del derecho, y por ende, los más indicados para fortalecer los programas educativos.

El presidente de la academia nos convoca precisamente para establecer criterios, para platicar acerca de cómo damos nuestra clase, qué es lo que consideramos que se debe quitar del programa o anexar. Lo que pasa [es] que la mayoría de maestros somos por horas, la mayoría trabajamos en otro lado, entonces por eso yo creo que es un poco difícil (Entrevista, p. 16).

Incluso hay quien piensa que no es necesario unificar criterios para evaluar a los alumnos porque la evaluación es un asunto que se puede dejar bajo la responsabilidad de cada docente. La idea es que cuando se contrata al profesor se le da un voto de confianza, de suerte que se parte de la premisa de que él sabrá cómo hacer bien su trabajo, el cual incluye la evaluación de los alumnos, pero ya hemos visto que esta premisa no siempre es válida.

No seguimos una uniformidad en la evaluación, en primer lugar, bueno, la dirección está sobre nosotros. De antemano si se nos contrata es porque saben que somos responsables, ¿no? Yo sí lo sigo [el reglamento] para evitar en un momento determinado problemas (Entrevista, p. 16).

- f) El individualismo que caracteriza a la abogacía es un ingrediente más que dificulta la colegialidad docente. Una de las actividades más recientes que requirió la colaboración del profesorado para su desarrollo fue el llenado del SAPE (Sistema de Actualización de Programas Educativos), actividad que realizaron sólo algunos docentes, quienes aceptaron apoyar a la coordinadora de la carrera por la relación de amistad y cercanía que tienen con ella. En este caso, los profesores que colaboraron percibieron su intervención como un favor personal y no como parte de su responsabilidad profesional por el hecho de ser docentes de la carrera. Según la visión de la

entrevistada un rasgo característico del abogado es su tendencia al individualismo, lo que hace verdaderamente difícil la colegialidad docente.

La información del SAPE se va a ingresar a través de cortar y pegar, y lo más difícil es que hay muchos criterios que no están contemplados en los programas, entonces, eso será motivo de academia pero evidentemente no todas van a participar, algún maestro o el de mayor trayectoria si se lo pedimos individualmente lo hacen, no en academia. [Yo le digo:] “A ver aquí está, no seas malo, ayúdanos”. En la formación del abogado, yo siempre lo he dicho, una de las coordinaciones más difíciles puede estar en las personas porque han de tener un... no hay colaboración entre personas (Entrevista, p. 24).

- g) Al no existir colegialidad las tareas que debían realizarse en grupo terminan recayendo en unos cuantos profesores. Las actividades académicas que deben realizarse de manera colegiada acaban siempre haciéndose de manera individual, y los profesores elegidos son aquellos que destacan por su trayectoria y méritos profesionales. En este escenario, la operación de los programas de las asignaturas se hace por invitación a ciertos profesores y nunca como una exigencia de las academias. La coordinación parece incapaz de exigir al profesorado que cumpla con esta tarea.

Se hace un trabajo individual, más bien por reconocimiento y mérito de algunas carreras, de algunos maestros. [Le dice uno:] “Maestro, tú eres el mejor maestro de la materia de Civil, aquí está tu programa, desarróllalo”, y efectivamente lo organizan y lo entregan así, pero a nadie podríamos decirle: “a ver, la academia... cuáles son sus... eso es imposible, de hecho (Entrevista, p. 24)

- h) Se reconoce que ha habido avances en el desarrollo de las academias. Aunque la coordinadora de la carrera, en ciertos momentos, daba la impresión de sentirse impotente para hacer que los profesores respondieran al llamado de colaborar en las academias, ella declara que a partir de que asumió la coordinación se ha avanzado en la conformación y operación de las academias, aunque se está lejos de obtener los resultados deseados. El liderazgo de la profesora parece estar contribuyendo positivamente para movilizar las academias.

El desarrollo de las academias, a partir de que yo llegué, estoy teniendo mayor contacto con los maestros, estoy desarrollando el proyecto de aca-

demias, y bueno, antes no se reunía nadie. Ahora ya tengo tres academias reunidas de las cuales dos son las que en efectivo están funcionando (Entrevista, p. 26).

Las dos academias que sí están funcionando son Derecho Civil, Derecho Laboral y la otra es de Cultura Jurídica. Ahi vamos, poco a poquito (Entrevista, p. 27)

Uno de los docentes entrevistados mencionó su deseo de colaborar para que las academias funcionen, aunque no expresó cómo podría ser su participación:

Precisamente me gustaría trabajar más en cuerpo colegiado, hacer que trabajen las academias, que funcionen realmente para lo que fueron creadas (Entrevista, p. 18).

- i) El llamado a la colegialidad en ciertos momentos ha creado tensión en la relación entre abogados y administradores. Obligar e imponer la colegialidad docente nunca ha funcionado en ninguna parte del mundo. El profesorado no va a reunirse para trabajar colegiadamente sólo por decreto o como una exigencia administrativa. Y en el caso de los abogados, el sólo intento de este tipo de iniciativas conduce a un conflicto con los administradores, pues ellos conocen muy bien sus derechos y obligaciones y no parecen dispuestos a que se les impongan tareas que no entran en el tiempo por el que están contratados en la universidad. Esta situación presenta un serio problema tanto para el funcionamiento de las academias como para el desarrollo de programas de formación y actualización docente —que por cierto mucha falta les hacen—, toda vez que requieren tiempo fuera de las clases y la institución no puede exigirles que participen, a menos que la universidad les remunere económicamente el tiempo extra que implica su formación. Queda claro que los profesores no consideran una responsabilidad su profesionalización como docentes y, por tanto, no piensan que deban invertir en ello. Seguramente muchos están convencidos de que “para enseñar sólo basta con saber la asignatura”.

El perfil del abogado es muy complicado, y si a ellos los obligo, habrá menos, y como abogados, ¿con qué me vas a obligar a hacerlo? Y entonces ya se fueron al estatuto. En vacaciones, si van a estar a disposición de la dirección, [te dicen:] “Sí, no hay ningún problema, nada más que te doy dos horas o tres horas a la semana y son las únicas que me vas a tener

a disposición, tú quieres darme un curso de cinco horas diarias y eso es imposible”. ¿Cómo combatimos eso con los abogados, si ya se fueron a la norma y revisaron lo que está en el fundamento? (Entrevista, p. 26).

- j) La falta de colegialidad de los profesores también es percibida por los alumnos, quienes por experiencia saben que ninguno de sus profesores tiene un sistema de evaluación compartido. Este hecho es importante porque no debemos olvidar que el modo como los docentes trabajan con otros docentes afecta su forma de trabajar con los alumnos.

Yo creo que no existe colegialidad. A lo mejor para otras cosas los maestros sí se reúnen pero no para calificar. No recuerdo un solo profesor que yo haya dicho: “¡ah! el profesor califica parecido a tal”... cada quien toma sus criterios de evaluación, cada quien toma puntos extras ya sea por asistencias, trabajos. Algunos no nos dejan trabajos y otros le dan mayor importancia a los trabajos que a un examen. O sea, yo hasta ahorita no he relacionado, porque como alumno se puede hacer; todos los profesores tienen su estilo muy bien definido (Grupo de discusión, p. 22).

REFLEXIONES FINALES

No es exagerado decir que el cambio es endémico de la sociedad posmoderna. Sin embargo, por otro lado, tenemos un sistema educativo que es, fundamentalmente, conservador. El modo en que se prepara el profesorado y se organizan las escuelas, funciona la jerarquía educativa y tratan la educación los que toman las decisiones políticas, se traduce en un sistema que tiende a mantener el *statu quo* en lugar de cambiarlo. Cuando se intenta un cambio bajo tales circunstancias, surgen una actitud defensiva, superficialidad o, en el mejor de los casos, éxitos efímeros. La investigación que llevamos a cabo nos muestra la brecha entre el discurso y la realidad, mientras que en la retórica se destaca la importancia de que los profesores colaboren, en la práctica no se sabe bien ni cómo ni para qué deben hacerlo. Además, no existen condiciones (tiempos y espacios creados *ex profeso* para esta tarea) para la colegialidad docente, lo que revela el escaso valor que parece tener para las autoridades y para la propia institución.

Ya hemos dicho que los educadores no pueden llevar a cabo el cambio educativo solos. El trabajo del profesor es mucho más complejo que antes. Debe responder a las necesidades de una población estudiantil diversa y cambiante, a una tecnología en el lugar del trabajo que se transforma rápidamente, y a las exi-

gencias de perfección de todos los sectores de la sociedad. El mercado global todavía eleva más el listón de los resultados de las escuelas. Las condiciones sociales, cada vez más deterioradas, siguen ensanchando la brecha entre los que tienen y los desposeídos. Como dice Goodlad (1992), “las naciones sanas tienen escuelas sanas” y no viceversa.

En este documento analizamos dos posturas respecto a la colaboración y la colegialidad entre el profesorado. En la primera postura, que subraya sus beneficios, veíamos que se trata de una estrategia efectiva para luchar contra el aislamiento, capaz de promover el perfeccionamiento de la escuela y desarrollo profesional de los docentes. “Aprender a colaborar implica compartir poder, conocimiento e influencia” (Lieberman y Grolnick, 2003, p. 266).

En la otra postura, la colegialidad es algo más que la deseada relación profesor-profesor. Es una opción política de cooptación de los docentes, que se maneja para volver a definir el concepto de habilidades y competencias en la enseñanza, que como ya apuntábamos antes, parece que se trata más bien de competencias técnicas antes que intelectuales, a la luz de las necesidades económicas nacionales.

Es posible que la colegialidad y la colaboración se hayan convertido en importantes referentes en torno a las orientaciones deseables del cambio y del perfeccionamiento educativo, pero no escapan a la crítica. La mayor parte de las críticas se han centrado en las dificultades de su implementación, sobre todo las cuestiones referidas al tiempo en que los profesores pueden trabajar juntos y al carácter poco habitual que para muchos docentes tiene el papel colegial. Y los resultados de nuestra investigación confirman estas aseveraciones.

El segundo conjunto de críticas de la colaboración y la colegialidad se refieren a su significado. Ambas se presentan como si fueran bien entendidas en general. Sin embargo, en la práctica lo que se entiende por colaboración y colegialidad adopta formas muy distintas. Así, pueden aparecer en forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo a los compañeros, relaciones de supervisión y orientación, diálogo profesional e investigación-acción cooperativa, por mencionar sólo algunas. De modo más informal pueden expresarse en las conversaciones en la sala de profesores —que en nuestro caso ni existe—, en las mantenidas fuera del aula, ayuda y consejo con respecto a los recursos y resultados de ciertas acciones. Independientemente de que los profesores trabajen juntos o hablen entre ellos, estas diferentes actividades e iniciativas tienen poco en común. Como

hemos visto, en los casos investigados la modalidad que parece tener más presencia es la colegialidad docente mediante conversaciones informales entre colegas para pedir consejo o compartir puntos de vista.

Existen distintos tipos de relaciones colegiales, y lo más importante no es que haya esos distintos tipos sino que, a menudo, las características y virtudes de algunos de ellos se atribuyen erróneamente a otros, cuando no a la colaboración y a la colegialidad en general. La potenciación del profesor para la acción, la reflexión crítica o el perfeccionamiento continuo son notas que se atribuyen con frecuencia a la colaboración y la colegialidad en general, pero en la práctica, sólo puede aplicarse a determinadas versiones de ellas.

Dado que la colaboración y la colegialidad presentan tantas facetas, sus presuntos atractivos globales deben tratarse con precaución. No existe la colaboración o la colegialidad “auténtica” ni “verdadera”. Sólo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos. En nuestro caso, está claro que en las dos carreras investigadas no existe una colegialidad ni auténtica ni verdadera; en los escasos momentos en los que el profesorado colabora lo hace de manera simulada o artificialmente como una exigencia de la coordinación de la carrera.

El porqué de esta situación ya ha sido comentado *ad nauseam*, siendo algunas de las causas principales la ausencia de espacios, de tiempos y de estímulos para la colaboración y la colegialidad, lo que evidencia la falta de una estrategia institucional para potenciar el trabajo colegiado. Además, persiste el peso de la tradición pedagógica individualista de nuestro sistema educativo que se refuerza con los modelos de evaluación del desempeño docente en boga. En este escenario no es difícil advertir las implicaciones negativas que esto tiene en la forma de trabajar de los docentes de las dos carreras investigadas, cuyas prácticas se caracterizan por el individualismo, el aislamiento profesional que limita el acceso a nuevas ideas, lo que permite que continúe la incompetencia que afecta el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo del propio profesorado.

Los planteamientos anteriores no deben interpretarse como una defensa del autor por la colegialidad y la colaboración docente *per se*, ya hemos dicho que tales prácticas pueden resultar valiosas en la mejora de las escuelas y de sus integrantes solo si son auténticas y surgen de las necesidades del profesorado que se reúne para colaborar en torno a un proyecto compartido —es decir, no impuestas—, lo que exige ser respetuosos con las diver-

sas formas de trabajo docente entre las que se encuentra el trabajo individual.

La colaboración es uno de los conceptos peor interpretados respecto al cambio. No es automáticamente algo bueno; no significa consenso; no significa que las grandes discrepancias estén prohibidas; no significa que el individuo deba someterse a la mayoría. Al respecto, Schrage (citado por Fullan, 1993) afirma que uno de los mitos más persistentes acerca de la colaboración es que requiere consenso. Sin embargo, eso no es así en absoluto. Los colaboradores se pelean y discuten constantemente. En su mayoría, estas discusiones no son personales, sino que se centran en verdaderas áreas en desacuerdo.

El acuerdo superficial y no el conflicto es muchas veces la fuente de una toma de decisiones deficiente. Con tantas tendencias educativas de moda y tantas innovaciones atractivas y parciales, los educadores son muy susceptibles al pensamiento gregario. El acuerdo cuando el profesorado acepta una propuesta de la administración, o incluso cuando la mayoría de la escuela vota a favor de un determinado proyecto innovador, no implica necesariamente una reflexión profunda.

La balcanización,⁵ o división en grupos pequeños y hostiles, ocurre cuando existen fuertes lazos de lealtad en el seno de un grupo, con la consiguiente indiferencia e incluso hostilidad hacia los demás grupos. Esto sucede en escuelas grandes. Ocurre cuando surgen subculturas que inhiben iniciativas que implican a toda la escuela (Fullan y Hargreaves, 1997). A menudo se cree que tales subculturas están formadas por reaccionarios, pero es muy fácil que los subgrupos innovadores se encierren en sí mismos. Las escuelas innovadoras —a primera vista ideales— también pueden ser balcanizadas por el entorno.

Por tanto, los educadores deben permanecer muy alertas para evitar tales riesgos y unir esfuerzos en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje que se caractericen por una cultura de la colaboración y la colegialidad, pero surgidas de las necesidades sentidas de los propios profesores y no impuestas o decretadas. No olvidemos “que el modo como los docentes trabajan con docentes afecta su forma de trabajar con los alumnos” (Hargreaves, 2003, p. 23).

REFERENCIAS

- APPLE, M. W. (1996), *Política cultural y educación*, Morata, Madrid.
BLUMENFELD, P. et al. (1997), “Teaching for understanding”, en B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Dordrecht, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers, pp. 819-878.

5. La balcanización “son los tipos de colaboración que dividen, que separan a los profesores, incluyéndolos en subgrupos aislados y, a menudo, enfrentados, dentro del mismo centro escolar... la balcanización puede tener y tiene, de hecho, consecuencias negativas para el aprendizaje, tanto del alumno como del profesor” (Hargreaves, 1999, p. 236). La balcanización no consiste en la simple asociación de las personas en subgrupos más pequeños. En su forma característica, las culturas balcanizadas de los profesores y de otros grupos presentan cuatro características adicionales: permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político.

- BULLOUGH, R. (1997), "Becoming a teacher", en B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Dordrecht, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers, pp. 79-134.
- CONTRERAS, J. (1999), *La autonomía del profesorado*, 2ª edición, Morata, Madrid.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel Educación.
- FULLAN, M. (1993), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal.
- FULLAN, M. y A. Hargreaves (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*, Sevilla, Publicaciones MCEP.
- GINSBURG, M. (1988), "Educators as workers and political actors in Britain and North America", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 359-367.
- GOODLAD, J. (1992), "National goals/national testing: The moral dimensions", ponencia presentada en la conferencia anual de la American Educational Research Association, San Francisco, California.
- HARGREAVES, A. (2003), "Replantar el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito", en A. Hargreaves (2003), *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1999), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid.
- HARGREAVES, A. e I. Goodson (1996), "Teacher's professional lives: aspirations and actualities", en I. Goodson y A. Hargreaves (eds.), *Teacher professional lives*, pp. 1-27.
- HARGREAVES, D. (1994), "The new professional: the synthesis of professional and institutional development", en *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, núm. 4, pp. 423-438.
- LIEBERMAN, A. y M. Grolnick (2003), "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes", en A. Hargreaves (2003), *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARCELO, C. (2001), "La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio", en C. Marcelo (edit.), *La función docente*, Madrid, Síntesis.
- (1995), "Constantes y desafíos de la profesión docente", en *Revista de Educación*, núm. 306, pp. 205-242.
- MCTAGGART, R. (1989), "Bureaucratic rationality and the self educating professors: the problem of teacher privatism", en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, núm. 4, pp. 345-361.
- MYERS, K. y H. Goldstein (2003), "¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados?", en A. Hargreaves (2003), *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 163-183.
- OZGA, J. y M. Lawn, (1988), "Schoolwork: interpreting the labour process of teaching", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 323-386.
- PIÑA OSORIO, J. M. (1999), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- RODRÍGUEZ, G., F. Gil y E. García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- SCHMOKER, M. (2003), "Fijar metas en tiempos turbulentos", en A. Hargreaves (2003), *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SMYTH, J. (1999), "Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de "trabajo de los docentes", en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Ángulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.

Instituciones de educación superior desde el artículo 3º constitucional. El problema de la autonomía universitaria*

JOSÉ RAMÓN COSSÍO DÍAZ**

