

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR

COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL
PROFESORADO. REGULACIONES PRESENTES EN LA
ESTRUCTURA DEL PUESTO DE TRABAJO

ANA LÓPEZ HERNÁNDEZ

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 27 d'
Abril de 2004 davant un tribunal format per:

- D. José Gimeno Sacristán
- D. Fernando Roda Salinas
- D. Francisco Imberman Muñoz
- D. Javier Manero Acosta
- D. Miguel Ángel Santos Guerra

Va ser dirigida per:
D. Jaume Martínez Bonafé

©Copyright: Servei de Publicacions
Ana López Hernández

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6144-X

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització Escolar

**COLABORACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DEL PROFESORADO
REGULACIONES PRESENTES EN LA ESTRUCTURA
DEL PUESTO DE TRABAJO**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Ana López Hernández

Dirigida por:

Dr. D. Jaume Martínez Bonafé

Valencia, diciembre de 2003

ÍNDICE

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	12
 CAPÍTULO I:	
SOCIEDAD, ESCUELA Y COLABORACIÓN.	
0.- Introducción.	23
1.- La cultura de la colaboración en el contexto social y escolar.	26
1.1.- Características de la sociedad actual.	26
1.1.1.- El mundo entre dos milenios.	27
1.1.2.- La globalización y sus características.	30
1.1.3 .- Algunas consecuencias de la globalización.	35
1.1.4.- El neoliberalismo.	39
1.1.5.- La posibilidad de una globalización diferente.	46
1.2.- Análisis de la escuela actual.	48
1.2.1.- Globalización y educación.	49
1.2.2.- Neoliberalismo y escuela.	52
1.2.3.- Una alternativa para la educación.	62
1.3.- Las culturas de la colaboración frente a los valores dominantes en la escuela y en la sociedad.	71

1.3.1.- Cultura objetiva u objetual.	71
1.3.2.- Culturas de la escuela.	75
1.3.3.- Culturas de la colaboración.	82
1.3.4.- Las culturas de la colaboración y sus posibilidades de desarrollo en nuestro contexto social y escolar.	86
1.3.5.- El sentido y la necesidad de las culturas de la colaboración en la sociedad y la escuela de hoy.	92
2.- La colaboración, sus fundamentos filosóficos y su contexto histórico. ...	96
2.1.- La colaboración: cooperar o colaborar.	96
2.2.- Los fundamentos filosóficos de la colaboración.	102
2.2.1.- Colaboración y razón comunicativa.	103
2.2.2.- El papel de la comunidad en el Pragmatismo Americano.	104
2.2.3.- La Ética del Discurso: del "yo pienso" al "nosotros argumentamos".	111
2.3.- La colaboración entre el profesorado y los contextos históricos en los que se ha desarrollado.	118
2.3.1.- El contexto histórico de la colaboración.	118
2.3.2.- La Escuela Nueva.	120
2.3.2.1.- La idea de la colectividad.	121
2.3.2.2.- Los métodos.	122
2.3.3.- John Dewey.	124
2.3.3.1.- Carácter social de la Educación.	125
2.3.3.2.- La colaboración entre alumnos y entre profesores.	126
2.3.4.- Célestin Freinet.	129
2.3.4.1.- Las invariantes pedagógicas y el espíritu cooperativo.	129

2.3.4.2.- Las técnicas Freinet y la cooperación.	131
2.3.5.- Paulo Freire.	135
2.3.5.1.- El aprendizaje dialógico: Los círculos de debate.	136

CAPÍTULO II:

LA PRÁCTICA DE LA COLABORACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

0.-Introducción.	141
1.- La colaboración entre el profesorado.	144
1.1.- La colaboración y sus características.	145
1.2.- La necesidad de la colaboración y las formas de llevarla a cabo.	149
1.2.1.- La colaboración como necesidad de la enseñanza, de la profesionalidad docente y de la innovación y el cambio.	150
1.2.2.- Formas de colaboración.	152
1.2.2.1. La Investigación-Acción y las Comunidades Críticas de profesores.	157
1.3.- La colaboración en la práctica.	162
1.3.1.- Requisitos para la colaboración.	162
1.3.2.- Los beneficios de la colaboración.	168
1.3.2.1.-Satisfacer necesidades del profesorado.	170
1.3.2.2.- Facilitar la investigación, la innovación y la reforma curricular.	172
1.3.2.3.- Promover el desarrollo profesional.	176
1.3.2.4.- Mejorar la eficacia y las relaciones personales y sociales.	179
1.3.2.5.- Apoyar la transformación social y el cambio de valores.	184

1.4.-La colaboración y el reconocimiento del otro.	1985
1.4.1.-El reconocimiento del otro, la construcción de normas compartidas y el desarrollo de vínculos afectivos.	186
1.4.1.1-La inteligencia emocional y la empatía como bases de la cultura de la colaboración.	190
1.4.2.- Las relaciones interpersonales en la colaboración. Aportaciones desde el feminismo de la diferencia.	191
2.- Los problemas de la colaboración y el respeto a la individualidad.	199
2.1.- Las dificultades de la práctica de la colaboración.	199
2.2.- Algunas formas desajustadas de colaboración.	206
2.2.1.- La colaboración limitada.	207
2.2.2.- La colegialidad artificial.	208
2.2.3.- La balcanización.	214
2.3.- Individualismo frente a cooperación: el respeto a la individualidad.	220
2.3.1.- Individualismo frente a cooperación.	220
2.3.2.- Determinantes del individualismo.	223
2.3.2.1.- El individualismo como consecuencia de la falta de autoconfianza de los profesores.	224
2.3.2.2.- El individualismo como consecuencia de las condiciones en las que trabaja el profesorado.	226
2.3.3 - Redefinición del individualismo.	229
2.3.4.- Individualismo e individualidad.	231
3.- Colaboración y desarrollo profesional.	233
3.1.- El desarrollo profesional del profesorado.	233
3.1.1.- Desarrollo profesional y formación del profesorado. Sus finalidades.	236
3.2.- De la colaboración al desarrollo profesional.	241

3.2.1.- Autonomía y colaboración.	246
3.2.2.- Las contradicciones de la administración educativa respecto a la práctica de la colaboración.	250
3.2.3.-La estructura del puesto de trabajo como condicionante de la colaboración.	255
3.2.3.1.- Las claves de interpretación de las condiciones que regulan la estructura del puesto de trabajo.	257
4.-El reto de la colaboración.	268

CAPÍTULO III:

COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA; ENFOQUE METODOLÓGICO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

0.- Introducción.	274
1.- Colaboración y desarrollo profesional: formulación del problema.	277
1.1.- Formulación del problema.	277
1.2.- Un marco conceptual del que partir.	279
1.3.- Finalidades de la investigación.	282
2.- Enfoque metodológico.	285
2.1.- Concreción de un marco metodológico. Condicionantes.	285
2.2.- La opción por un estudio de casos de carácter interpretativo.....	286
2.3.- Enfoque interpretativo de la investigación. Su contenido crítico.	287
2.4.-Justificación de la metodología.	292
3.- Desarrollo de la investigación: Los estudios de casos realizados. Fases y procedimientos.	299
3.1.- Fase preactiva.	303
3.2.- Fase interactiva.	304

3.2.1.-Entrevistas a profesores del centro.	305
3.2.2.- Análisis de legislación.	308
3.2.3.- Análisis de documentos publicados por las administraciones educativas.	310
3.2.4.- Análisis de documentos del centro.	311
3.2.5.- Realización y registro de observaciones en los centros y en las aulas.	312
3.3.- Fase posactiva.	313
3.3.1.- Elaboración del informe descriptivo.	313
3.3.2.- Triangulación de los datos obtenidos.	314
3.3.3.- Elaboración del informe analítico.	315
3.3.4.- Elaboración de conclusiones y propuestas para mejorar la práctica.	317
4.-Informes de los casos.	319
4.1.- Informe del caso nº 1.	319
4.1.1.- Datos del centro.	319
4.1.2.- Fuentes de información.	321
4.1.3.- Informe descriptivo del caso.	324
4.1.4.- Informe analítico del caso.	358
4.2.- Informe del caso nº 2.	371
4.2.1.- Datos del centro.	371
4.2.2.- Fuentes de información.	371
4.2.3.- Informe descriptivo del caso.	374
4.2.4.- Informe analítico del caso.	414
4.3.- De los informes a las conclusiones.	433

CAPÍTULO IV:

CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA.

0.- Introducción.	435
1.- Conclusiones de la investigación.	438
1.1.- El trabajo individual y el trabajo en equipo del profesorado.	438
1.2.- La práctica de la colaboración.	442
1.2.1.-El profesorado colabora para lograr los fines compartidos que ha asumido.	442
1.2.2.- La formación de los grupos colaborativos.	444
1.2.3.- Las tareas sobre las que el profesorado colabora.	445
1.2.4.- Elementos que facilitan o dificultan la colaboración.	446
1.2.5.- Colaboración y reconocimiento del otro.	447
1.2.6.- Las ventajas de colaborar.	448
1.3.- Colaboración y desarrollo profesional.	449
1.4.- Los condicionantes de la práctica de la colaboración.	452
1.5.- Formas desajustadas de colaboración.	463
1.5.1.- La colaboración artificial como consecuencia de la obligatoriedad de colaborar.	463
1.5.2.- La colaboración en grupos aislados.	466
2.- Propuestas de actuación para mejorar la práctica en nuestro contexto escolar.	468
2.1.- Cien propuestas para promover y fomentar el trabajo colaborativo entre el profesorado.	470
2.1.1- Medidas criterios y procedimientos que corresponde adoptar a las administraciones educativas.	470
2.1.1.1.- Medidas de carácter general.	470

2.1.1.2.- Medidas de carácter legislativo.	473
2.1.2.- Medidas desde los centros educativos y los equipos directivos.	474
2.1.3.-Medidas desde el profesorado.	477
2.1.4.- Medidas desde otras instancias.	479
BIBLIOGRAFÍA.	483
ANEXOS.	521
1.- Guía entrevistas.	522
2.- Informe de las entrevistas y análisis de las respuestas.	523
3.-Guía de análisis de legislación y documentos de las administraciones educativas.	704
4.-Legislación analizada.	706
5.-Documentos de las administraciones educativas analizados.	761
6.- Guía de análisis de documentos del centro.	765
7.- Documentos del centro analizados.	767
8.- Observaciones realizadas.	798

*Para hacer esta muralla,
Tráiganme todas las manos:
Los negros, sus manos negras,
Los blancos, sus blancas manos.
Ay,
Una muralla que vaya
Desde la playa hasta el monte,
Desde el monte hasta la playa,
bien,
Allá sobre el horizonte.*

- *¡Tun, tun!*
- *¿Quién es?*
- *Una rosa y un clavel...*
- *¡Abre la muralla!*
- *¡Tun, tun!*
- *¿Quién es?*
- *El sable del coronel...*
- *¡Cierra la muralla!*
- *¡Tun, tun!*
- *¿Quién es?*
- *La paloma y el laurel...*
- *¡Abre la muralla!*
- *¡Tun, tun!*

“LA MURALLA

- *¿Quién es?*
- *El alacrán y el ciempiés...*
- *¡Cierra la muralla!*

*Al corazón del amigo
abre la muralla;
al veneno y al puñal,
cierra la muralla;
al mirto y la yerbabuena,
abre la muralla;
al diente de la serpiente,
cierra la muralla;
al ruiseñor en la flor,
cierra la muralla...*

*Alcemos una muralla
juntando todas las manos;
los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.
Una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte
desde el monte hasta la playa,
bien,
allá sobre el horizonte...”*

(Guillén, N., 1980, pp. 163-165)

0. INTRODUCCIÓN.

*“Cada maestro tiene su librero.”
(Del refranero popular español)*

“Se insta, aparentemente, a que los docentes colaboren más, justo en el momento en el que tienen menos en qué colaborar.”(Hargreaves, A. y Dawe, R., citados por Smyth, J., 1999, p. 53)

Este trabajo de investigación obedece a un interés: el de contribuir a la mejora de la práctica docente a través de la comprensión de los cambios que se producen en la educación cuando los profesores trabajan en colaboración.

Ya desde el inicio de nuestro ejercicio profesional muchos maestros y maestras encontramos en la cooperación con otros compañeros del centro o de la zona una forma de innovar nuestras escuelas y de mejorar nuestra incipiente formación como profesionales de la enseñanza. Tratábamos de recrear una cultura que no era habitual en nuestros centros ni en el medio social en que éstos se enclavaban y defendíamos que esta colaboración conduciría a crear una escuela mejor en una sociedad más justa. No sé si nuestro trabajo conjunto contribuyó al cambio social que deseábamos, pero no cabe duda de que proporcionó múltiples beneficios a nuestros alumnos, y a nosotros, además, la satisfacción de ver como íbamos avanzando en la tarea de convertirnos en mejores maestros.

Algún tiempo después, desde instancias administrativas, se intentó generalizar esta fórmula históricamente ensayada por innumerables colectivos: ya que colaborar venía siendo bueno para los profesores y para las escuelas, esta actividad se convirtió en algo deseable y positivamente valorado por la administración educativa, mientras que el trabajo individual pasaba a constituir una forma de actuar que debía erradicarse. En este contexto, trabajar en equipo o, simplemente, optar verbalmente por la cooperación, ha llegado a constituir, para muchos profesores, un signo de modernidad y una especie de garantía que avala cualquier tipo de actuación docente; sirva como ejemplo el hecho de que la conocida máxima: “*Cada maestro tiene su librero*”, se entiende por la mayoría de los docentes, como una referencia al carácter individualista y aislado de las actuaciones profesionales de los maestros, cuando podría subrayar el reconocimiento de la posesión de un saber profesional desarrollado a lo largo de una trayectoria docente.

La idea de que trabajar con los compañeros es importante sin que importe el para qué ni el cómo, parece haber alcanzado la categoría de axioma y ha llegado incluso al ámbito legislativo, basta señalar, como muestra, lo que dice en su introducción el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, del que subrayamos los términos que llaman directamente al trabajo conjunto entre el profesorado:

“El sentido de la etapa de educación secundaria obligatoria y sus contenidos están regidos por las finalidades que la Ley fija para este tramo educativo, en el que hay que asegurar la unidad y coherencia curricular. A esto han de contribuir los profesores responsables de la etapa, trabajando en equipos docentes coordinados.” (Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre)

Esta cita, que no llama especialmente la atención dado lo habituados que estamos a este tipo de recomendaciones, puede resultar esclarecedora si observamos que al hecho de “trabajar en equipos docentes coordinados” la administración le atribuye la virtualidad de “asegurar la unidad y coherencia curricular”, a la que otorga mucha importancia, y para obtener la cual no dice habilitar otros medios.

Como consecuencia de la situación anteriormente descrita y de otros motivos que expondremos posteriormente, la colaboración entre el profesorado entendida como la realización conjunta de tareas de diseño y desarrollo de la enseñanza

es uno de los principios pedagógicos que en la actualidad goza de mayor consenso. Padres, profesores y administración, sean cuales sean sus concepciones socio-políticas y educativas, proclaman la necesidad de que el profesorado coopere para mejorar la respuesta educativa y potenciar la calidad de la enseñanza. Colaborar suele entenderse como un método, una forma de trabajo que por sí misma constituye una alternativa a todos los problemas de la educación, y como tal, se ha convertido en un punto de consenso más allá de cualquier ideología y en algo deseable en cualquier situación. La importancia que ha adquirido esta tarea y su progresiva desvinculación de otros principios que solían acompañarla, la subraya Gimeno Sacristán en la siguiente cita apoyándose en autores como Caldwell, B. J. y Spinks, J.; Hargreaves, A. y Smyth, J.:

“La colegialidad es una especie de nueva ortodoxia que enlaza el desarrollo del profesor, la mejora de su motivación, el desarrollo del currículum y la calidad de los centros escolares, tomada como bandera multicolor de la democratización, de la descentralización y también de la privatización del sistema educativo.” (Gimeno Sacristán, J. 1995, p. 33)

Colaborar ha llegado a constituir así una especie de panacea universal que muy pocas veces se cuestiona. Cuando todavía determinados movimientos educativos siguen propugnando la colaboración entre profesores como medio para cambiar la escuela, e incluso la sociedad, en la dirección del progreso, ahora son éstas, la escuela y la sociedad actuales, las que demandan una cooperación de la que esperan numerosos beneficios, y a la que ya no consideran opuesta a sus intereses más conservadores. Resulta paradójico que este interés por la colaboración se produzca, además, en un contexto social en el que se está manifestando claramente un ascenso de la ideología neoliberal y de los valores individualistas y economicistas que ésta conlleva. Apple explica así la concepción social y educativa propia del neoliberalismo:

“Para los neoliberales, el mundo es, en esencia, un inmenso supermercado. La “libertad de consumo” es la garante de la democracia. Se considera que la educación es un producto más, como el pan, los automóviles o la televisión. Cuando la educación se devuelva al mercado mediante la elección de centro y los planes de vales, será básicamente autorregulable. De este modo, la

democracia se reduce a las prácticas consumistas y el ideal del ciudadano es el consumidor. Los efectos ideológicos de esta postura son de capital importancia. La democracia, en lugar de ser un concepto político, se transforma en un concepto totalmente económico. El mensaje de estas políticas es lo que se podría llamar el "particularismo aritmético", donde el individuo independiente -como consumidor- carece de clase, raza y sexo." (Apple, M. W., 2002, pp. 55-56)

Buscar los motivos por los que se produce el citado interés por la colaboración en un entorno que fomenta valores totalmente opuestos a la misma, nos conduce al ámbito económico y al terreno de la obsesión por la eficiencia, concretamente a la extendida creencia de que la sociedad del futuro va a demandar y valorar de forma prioritaria a los equipos de trabajo basados en la cooperación, cualidad a la que considera una capacidad personal de primer orden. Así lo afirma Durán Gisbert:

"La organización del trabajo en el nuevo marco económico que se avecina se caracteriza por la valoración de la participación, la autonomía y el trabajo en equipo con altas dosis de cooperación. Se trata de formar equipos interdisciplinarios y multiculturales capaces de trabajar en curvas pronunciadas de crecimiento en contextos acelerados de cambio. La capacidad de cooperación es sin duda una de las principales competencias interpersonales del "brain broker", o trabajador del conocimiento." (Duran Gisbert, D., 2001, p. 74)

Del mismo modo que la colaboración se presenta como solución a los cambios en las empresas, se propone también como remedio a los problemas que presenta cualquier organización, entre ellas la escuela, ya que como afirma Hargreaves, A. (1996) la resolución de problemas en colaboración constituye la piedra angular de las organizaciones postmodernas.

A pesar del aparente consenso que en el ámbito educativo suscita el hecho de colaborar, las prácticas que designa este término son muy diversas en función de quienes colaboran, cómo lo hacen y qué finalidades y valores dirigen su actuación. Los motivos por los que últimamente se valora de forma positiva la cooperación en la educación y se convierte ésta en una práctica imprescindible son, también, de muy distinta índole, pero los más importantes los podemos clasificar en tres grupos que responden a otras tantas convicciones fundamentales: que la

sociedad del futuro va a demandar colaboración, que colaborar resulta siempre provechoso y que el ejercicio de esta actividad constituye una característica positiva de la profesionalidad docente.

El primer grupo de argumentos hace hincapié en la necesidad de la cooperación para la sociedad del futuro. Hemos visto como Durán Gisbert considera que la capacidad de cooperar es una de las principales competencias interpersonales de los “trabajadores del conocimiento”. En el nuevo marco económico el trabajo se organizará en equipos interdisciplinarios y multiculturales capaces de trabajar en contextos caracterizados por los acelerados cambios a los que están sometidos. En estos equipos se valorará la participación y el trabajo en común de tipo cooperativo. De esta prospectiva de futuro se deduce la necesidad de que alumnado y profesorado desarrollen la cooperación en las aulas como medio para preparar y prepararse para la sociedad del mañana.

El segundo grupo de argumentos subraya el habitual convencimiento de que el intercambio de ideas o materiales con los compañeros resulta siempre provechoso, aún en el supuesto de que la colaboración se limite a este hecho y de que ni siquiera los objetivos que se pretenden alcanzar sean comunes. Handal expone en la cita siguiente una de las razones por las que considera positivo cualquier tipo de intercambio:

“Una posible razón podría ser la creencia de que la idea “dos cabezas piensan mejor que una” puede aplicarse incluso a las escuelas. Se podría llegar a creer gradualmente que haríamos un trabajo mejor si tomáramos ideas, sugerencias, recomendaciones e incluso material procedente de nuestros colegas. Dentro de esta creencia estaríamos, sin embargo, todavía dentro de la metáfora del “juego paralelo” de los niños, pero añadiendo la conveniencia y el placer de intercambiar juguetes e ideas para darle un uso personal dentro de nuestra actividad particular. El elemento colectivo se consideraría como un medio de afrontar las metas individuales de una forma más eficiente” (Handal G., 1992, p. 328)

Finalmente, dentro ya del último grupo de argumentos y ciñéndonos al sistema escolar, podemos decir que según Izquierdo, C. (1996) la idea de la colaboración se ha generalizado porque se ha convertido en una nota distintiva del sistema de enseñanza y del talante profesional de los docentes. El discurso de la refor-

ma educativa de la LOGSE, además, popularizó y revalorizó términos como participar, compartir y cooperar.

Frente a la idea de que colaborar ofrece siempre ventajas, independientemente del tipo de cooperación que se practique o de las finalidades que la motiven, la realidad de la práctica docente ha ido presentando sus objeciones: cuando la colaboración se realiza de manera obligatoria, siguiendo unas prescripciones, todo el proceso cambia, y aunque parezca similar, ha perdido su fuerza y su capacidad para producir transformaciones. Es cierto que trabajando en equipo suele irse más deprisa que haciéndolo individualmente, pero sólo si se dan determinadas condiciones se logra ir más lejos. Cuando analizamos con mayor profundidad el sentido y significado de la cooperación en nuestros centros educativos y, en general, en nuestra sociedad, encontramos en torno a ella numerosos dilemas y contradicciones que nos muestran la complejidad de este hecho y hacen que nuestro optimismo disminuya. La cooperación no siempre cumple los objetivos que se propone, y, en muchas ocasiones, especialmente si se realiza de forma prescriptiva, puede apoyar intereses contrarios a los que manifiesta en sus proclamas.

Tampoco todos los autores valoran positivamente este reavivado interés por la cooperación, algunos como Smyth, J. lo atribuyen al hecho de constituir un aspecto de una estrategia más amplia que se propone implicar a los docentes en la reconstrucción económica, ya que, a la vez que se les pide que cooperen, se les dice también cuales son los resultados que deben alcanzar a través de dicha cooperación. Este autor, profundizando en la misma idea nos advierte del peligro de que las administraciones institucionalicen la colegialidad y la empleen para servir a sus propios fines, y no a los del profesorado y del alumnado; en la cita siguiente, apoyándose en Little, J. W. dice que la cooperación puede ser promovida como medio de rentabilizar la fuerza de trabajo de los profesores y de aprovechar su creatividad y los conocimientos que tienen de sus procesos de trabajo y de las formas en las que se producen los aprendizajes:

“(que) existe una tensión perenne, dentro del capitalismo, entre tratar a los profesores como un servicio que se puede alquilar y despedir (de ahí la falta de respeto por su capacidad para conceptualizar su trabajo y de la necesidad de que otros lo hagan por ellos) y aprovecharse de su ingenuidad y cooperación (de aquí la tendencia hacia una relajación aparente del control y el hecho de permitir a los profesores que tomen decisiones en equipo sobre su trabajo) (Lit-

tle, J. W., citado por Smyth, J., 1999, p. 56)

Estas reflexiones y otras que expondré a lo largo de este trabajo, pueden ayudarnos a comprender el porqué en esta sociedad de marcada influencia neoliberal, en la que el individualismo y la competición son valores en alza que impregnan también el mundo de la escuela, la cooperación es un hecho que se valora positivamente y que incluso parece fomentarse desde las propias administraciones educativas.

La cooperación, pues, no es siempre un hecho inocente ni diáfano, sino que puede encubrir una realidad y unos intereses muy distintos a los que se le atribuyen. Pero no es esta la única paradoja que encontramos en ella, ya que el hecho de que pueda descargar el trabajo o intensificarlo, sus polémicas relaciones con la autonomía, los diferentes tipos de colaboración que se presentan en la práctica, o sus imprevistas repercusiones en la vida del centro, constituyen otras tantos motivos que nos obligan a observarla con profundidad y analizarla con rigor.

De nuestra fascinación por el trabajo colaborativo en general, y en particular por las posibilidades de desarrollo profesional que ofrece, así como de la admiración por la fragilidad que manifiesta y las adhesiones que suscita, surgen las preguntas a las que intenta responder esta tesis doctoral cuya metodología se adecua fundamentalmente a un interés por comprender lo que sucede y mejorarlo a través de un proceso de reconstrucción. Este trabajo empieza en la práctica, vista a través de un determinado marco teórico, y debe terminar otra vez en una propuesta de mejora de la misma. Teoría y práctica, colaboración y desarrollo profesional serán conceptos de los que se hable y con los que se hable, siempre dentro de un marco interpretativo a partir del cual se plantee la necesidad y las posibilidades de mejorar el trabajo docente y el desarrollo profesional del profesorado responsable de llevarlo a cabo.

La complejidad que presenta el tema de la colaboración, y sus múltiples implicaciones en el trabajo de los enseñantes son motivos más que sobrados para plantear una investigación que nos ayude a comprender su sentido y desentrañar sus múltiples repercusiones. Junto a estas motivaciones coexisten, además, otras de carácter más personal, vinculadas a nuestra experiencia profesional que, desde el trabajo docente en diferentes niveles, etapas y tareas, nos han llevado a reflexionar sobre las posibilidades y límites de la colaboración. Unas y otras se encuentran en

la base de esta investigación cuyo contenido reseñaré brevemente a continuación.

El trabajo está estructurado en cuatro capítulos el primero de los cuales analiza las actividades cooperativas situándolas en el contexto en el que se produce: la cultura de la colaboración. Conocer en que consiste esa cultura, distinguir las actividades colaborativas de otras que solo aparentan serlo, buscar los fundamentos filosóficos de la colaboración y recordar los contextos históricos en los que ésta se ha dado son sus principales aportaciones. Su punto de partida lo conforma una reflexión sobre el papel que juega la cooperación en nuestra sociedad y en nuestra escuela, siempre desde la convicción, que compartimos con Beyer y Liston, de que existe una estrecha relación entre ambas:

“No es exagerado afirmar que no podemos comprender la construcción y la reconstrucción de los currículos de las escuelas y universidades públicas, si no entendemos su estrecha relación con estas corrientes y contracorrientes sociales más amplias.” (Beyer, L. E. y Liston, D. P., 2001, p. 9)

El segundo capítulo analiza las características y tipos de colaboración que pueden darse, muestra la necesidad que tenemos de ella y los beneficios que su práctica ofrece, especialmente los referidos al desarrollo profesional; presenta las prácticas colaborativas como una forma de poner en juego vínculos morales, compartir valores y desarrollar relaciones; desvela los problemas que producen la colegialidad artificial y la balcanización en los centros; nos acerca a las causas del individualismo y a sus diferencias con la individualidad; reflexiona sobre la necesidad de la autonomía; da a conocer las contradicciones que se producen cuando la administración obliga a colaborar; presenta la estructura del puesto de trabajo como perspectiva de análisis que nos permite conocer las regulaciones a las que se ve sometida la práctica de la colaboración y, finalmente, esboza los retos a los que se enfrenta el trabajo colaborativo en los centros.

Desde el marco conceptual dibujado en estos dos primeros capítulos se plantea el problema que se define en el capítulo tercero: la naturaleza de las relaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional. Se trata de analizar las prácticas colaborativas del profesorado y las repercusiones que éstas tienen en su formación permanente y, en general, en toda su práctica docente. Para ello debemos indagar las características que debe poseer el trabajo colaborativo de los ense-

ñantes para que contribuya a su mejora como profesionales, así como las causas de la pervivencia del individualismo y el papel que juegan los llamamientos que las administraciones educativas realizan en defensa del trabajo conjunto. A partir de la formulación más detallada de esta problemática se concreta una investigación cuyo diseño y desarrollo se reseñan y justifican en dicho capítulo y cuyas conclusiones han resultado mucho más ricas de lo que inicialmente cabía suponer.

El capítulo cuarto cierra el trabajo y recoge, además de las conclusiones de la investigación, un centenar de propuestas para mejorar la colaboración y, en consecuencia, la práctica docente de los profesores que la llevan a cabo. Como ya hemos indicado anteriormente, nuestro interés por comprender la situación actual va unido a un deseo de mejorarla que obliga a concluir en la revisión de la práctica.

El hilo conductor de este recorrido es la colaboración y su práctica en los centros, pero junto a ellas aparecen otros tres conceptos que alcanzan una gran importancia: el desarrollo profesional, la autonomía y la estructura del puesto de trabajo. Colaborar conduce al desarrollo profesional, pero esta afirmación sólo alcanza sentido cuando se colabora desde una verdadera autonomía que vaya más allá de los discursos y se traduzca en una adecuada estructura del puesto de trabajo.

La investigación se centra en el trabajo de los profesores, aunque en momentos puntuales analizaremos algunas características de la colaboración entre alumnos que pueden hacerse extensibles al trabajo colaborativo de sus maestros. No hay que olvidar que al reflexionar sobre la manera en que los profesores trabajan -la forma y el contenido de su cultura- estamos aproximándonos a las características de la cultura de sus aulas.

Antes de cerrar esta presentación introductoria, tenemos que señalar que el tema de la colaboración posee unas implicaciones que trascienden las prácticas pedagógicas e incluso el propio ejercicio profesional. Cuando los profesores cooperan en su trabajo docente están apoyando y promoviendo una cultura de la colaboración en sus aulas, en sus centros y, en general, en la sociedad. Además, contribuyen a su emancipación profesional y desarrollan valores comunitarios y solidarios que conducen al ejercicio de una auténtica democracia. Marrero Acosta explica este hecho en la siguiente cita:

“Abordar el análisis de la colaboración profesional del profesorado no es otra cosa que desarrollar el principio de la democratización de la escuela.

Esto es, atender a aquellos procesos que nos permitan analizar qué contextos, relaciones y apoyos son necesarios para que pueda tener lugar un desarrollo curricular basado en el contexto de una escuela comprometida con valores tales como la interdependencia, solidaridad, autorregulación, emancipación organizativa y personal.” (Marrero Acosta, J., 1995 a, pp. 296-297)

En resumen, esta tesis doctoral se propone abordar con profundidad el tema de la colaboración entre el profesorado en las tareas docentes, y sus consecuencias para el desarrollo profesional. Bajo ella late el interés por comprender por qué los profesores trabajan juntos y qué repercusiones tiene el que lo hagan, especialmente en lo que a su formación permanente se refiere. Esperamos que, a través de este estudio podamos contribuir a la comprensión de este hecho, a la potenciación del trabajo colaborativo de los profesores y de su desarrollo profesional, y, en definitiva, a la mejora de la práctica docente.

CAPÍTULO I:

SOCIEDAD, ESCUELA Y COLABORACIÓN.

0.- INTRODUCCIÓN

“Según este punto de vista, las disciplinas no se pueden impartir como “destilaciones” finales de conocimiento que no se pueden cuestionar y que no varían, y no deben enseñarse como estructuras y textos irrefutables y fundamentales...Nos encontramos nuevamente con la doble cara del conocimiento socialmente contextualizado, porque el conocimiento y el currículum se realizan pedagógicamente dentro de un contexto social, y porque originalmente se conciben y construyen dentro de tal contexto”
(Goodson, I. F., 2000, p. 71)

Para comprender la práctica de la colaboración entre el profesorado, sus consecuencias y sus repercusiones en el desarrollo profesional, tenemos que partir del conocimiento del contexto social y educativo en el que dicha colaboración se desarrolla. Goodson, en la cita que encabeza esta introducción aporta una razón fundamental para remitirnos a dicho contexto: en él se construye y se desarrolla el currículum. Lo que se enseña, cómo se enseña, y -podemos añadir nosotros- las relaciones que esta enseñanza genera entre los profesores, está directamente vinculado a un tipo de sociedad que propicia un determinado tipo de escuela. De esa sociedad y de esa escuela hablaremos en este capítulo que, aunque pueda parecer introductorio, posee una importancia crucial, ya que constituye un punto de partida impres-

cindible para el estudio de la práctica del trabajo conjunto del profesorado.

Analizado el contexto social, cultural y escolar en el que la colaboración se produce, pasaremos a reflexionar sobre el hecho colaborativo en sí mismo, los fundamentos filosóficos en los que se basa, y los contextos históricos en los que se ha producido. El capítulo se divide, pues, en dos grandes bloques: “La cultura de la colaboración en el contexto social y escolar” y “La colaboración, sus fundamentos filosóficos y su contexto histórico.”

El primer bloque analiza, desde la perspectiva de la colaboración, las características de nuestra sociedad y de nuestra escuela, con objeto de determinar el sentido y la necesidad de la cultura colaborativa en nuestro mundo y en nuestra educación. Parte del análisis del medio social y escolar, deteniéndose en las características que la globalización neoliberal imprimen a ambos, estudia las culturas en las que los hechos colaborativos se desarrollan; confronta los valores dominantes en la sociedad con los propios de las culturas de la colaboración, y termina analizando las posibilidades y la necesidad de desarrollar e impulsar este tipo de formas culturales basadas en el trabajo conjunto y la ayuda mutua. Esta reflexión sobre nuestra sociedad, nuestra escuela, y los valores que las caracterizan, desempeña un papel muy importante, ya que nos remite el contexto donde los hechos colaborativos se producen y se mantienen o extinguen. Dicho contexto los facilita o dificulta, favoreciendo un tipo de relaciones más o menos cooperativas o individualistas en los centros y en el trabajo de los profesores.

El segundo bloque del capítulo: “La colaboración, sus fundamentos filosóficos y su contexto histórico” constituyen la primera aproximación al hecho colaborativo en sí mismo, e intenta responder a tres preguntas básicas sobre la colaboración: qué es, en qué se fundamenta y en qué situaciones se ha producido a lo largo de la historia de la pedagogía. Las respuestas a estas preguntas se estructuran en tres apartados diferentes que, en realidad, son complementarios, ya que entre los tres definen, desde puntos de vista diferentes, el significado profundo de las actividades colaborativas.

El primer apartado de este segundo bloque se titula “La cooperación” y posee una importante función, ya que define y acota lo que significa colaborar, a la vez que concreta la terminología con la que se va a aludir a dicha actividad a lo largo de este trabajo. Las decisiones terminológicas se han tomado teniendo en cuenta el uso que resulta habitual en la bibliografía sobre el tema y los significados que recoge el diccionario de la Real Academia Española.

Los fundamentos filosóficos de la colaboración se analizan en el segundo apartado que se remonta al estudio de la razón comunicativa o dialógica, buscando en ella los principios que fundamentan el porqué y el para qué colaborar, así como las condiciones que deben informar esta práctica. Parte del concepto de comunidad en el Pragmatismo Americano y se centra posteriormente en la Ética del Discurso o Teoría de la Acción Comunicativa que nos permite pasar del “yo pienso” al “nosotros argumentamos” a través del consenso racional alcanzado en una situación ideal de habla en la que se dan las condiciones necesarias para que la comunicación no sufra coacciones.

El tercer y último apartado del bloque estudia diversos movimientos y pedagogos que han propugnado y practicado la colaboración entre alumnos y entre profesores, de forma que al detenernos en los contextos en los que se han dado las prácticas colaborativas, podremos conocer el sentido que se les ha atribuido, las finalidades que han pretendido y los entornos que le han sido más o menos favorables. Como dice Gimeno Sacristán en la introducción al libro *“Pedagogías del siglo XX”*, la lectura de pedagogos innovadores es una forma de acercarnos de manera sincrética a los hechos pedagógicos que protagonizaron:

“Leer sobre hombres y mujeres ejemplares no sólo tiene el interés de descubrir a la persona en su circunstancia, o de articular los hechos históricos de manera sencilla para aproximarse a ellos con facilidad, sino el de poder penetrar de forma más sincrética en los hechos.” (Gimeno Sacristán, J., 2000, p. 20)

En definitiva, este primer capítulo constituye en su conjunto una aproximación, desde perspectivas diversas y complementarias, al hecho colaborativo en general, y a la cooperación entre profesores en particular, aproximación a modo de caleidoscopio que sienta unas sólidas bases para poder seguir profundizando en el conocimiento de esta actividad y en sus importantes implicaciones para la práctica de la enseñanza y para el desarrollo profesional del profesorado.

1.- LA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR.

Iniciaremos este capítulo con una reflexión sobre las características de nuestra sociedad y de nuestra escuela, para conocer las posibilidades de que se desarrolle en ellas una cultura de la colaboración en la que se compartan valores, intenciones, fines y tareas. Nuestra intención es no limitar esta reflexión al conocimiento de la situación actual, sino que trataremos de buscar alternativas que permitan el desarrollo de una cultura más colaborativa en la que los profesores puedan prestarse apoyo y consejo en sus tareas docentes.

1.1.- CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL.

Vivimos en una sociedad en continuo cambio. Nuestro mundo está sufriendo una serie de transformaciones que -querámoslo o no- nos afectan de forma muy directa. Estas transformaciones no se limitan a una zona concreta del planeta, sino que extienden su influencia uniformadora a todos los rincones del globo, de forma que, independientemente de la interpretación de las causas, consecuencias y magnitud de los cambios, resulta evidente el enorme impacto de la reciente revolución científico-técnica en el terreno económico, social, político, cultural y educativo. Aproximarnos a las características de esta sociedad nos permitirá conocer y explicar los fundamentos de la cultura en la que se halla inmersa y las causas de que determinados valores jueguen un papel importante en la misma. Desde este punto de partida, podremos determinar los valores que apoyan el ejercicio de la colaboración y aquellos otros que, por el contrario, resulta necesario modificar o erradicar.

1.1.1.- El mundo entre dos milenios.

Nuestra cultura fue forjada por los pensadores de la Ilustración que querían reemplazar la religión y el dogma por un enfoque de la vida guiado por la razón:

“Los filósofos ilustrados trabajaban con una máxima simple, pero aparentemente muy poderosa. Cuanto más capaces seamos de comprender racionalmente el mundo y a nosotros mismos, mejor podremos manejar la historia para nuestros propósitos. Debemos librarnos de los hábitos y prejuicios del pasado para controlar el futuro.” (Giddens,A.,2000 , p. 14)

Sin embargo, ni este interés por la razón, ni el actual desarrollo de la ciencia y la tecnología que deberían habernos llevado a una situación mejor, han conseguido que podamos controlar cada vez más el mundo, sino que, por el contrario, actualmente nos enfrentamos a nuevas situaciones de riesgo e incertidumbre que nos afectan por el mero hecho de vivir en este momento histórico. Ya no tememos tanto a la naturaleza, ahora nos preocupa más lo que hemos hecho con ella. Los peligros creados por nosotros mismos nos amenazan igual o más que los que proceden de fuera. Conforme crece la capacidad humana para hacer frente a los problemas que se presentan, aumentan también los riesgos y los nuevos peligros que trae cada paso que se avanza (Zygmunt, B., 2001)

Se pueden distinguir, según Beck, U. (1998 a) tres tipos de peligros globales:

- A) Los daños ecológicos condicionados por la riqueza y los peligros técnico-industriales, como el agujero de ozono, el efecto invernadero o las consecuencias imprevisibles de la manipulación genética
- B) Los daños medioambientales condicionados por la pobreza, como la deforestación de la selva tropical o el problema de los desechos tóxicos y
- C) Los peligros de las armas nucleares, químicas o bacteriológicas de destrucción masiva, junto con la amenaza del terrorismo que se deja sentir en numerosas partes del mundo. Este autor expone en la siguiente cita la indefensión a la que se encuentra sometido el ser humano frente a estos peligros:

“Contra las amenazas de la naturaleza exterior hemos aprendido a construir cabañas y a acumular conocimientos. Por el contrario, estamos entregados casi sin protección a las amenazas industriales de la segunda naturaleza incluidas en el sistema industrial. Los peligros se convierten en polizones del consumo normal. Viajan con el viento y con el agua, están presentes en todo y atraviesan como lo más necesario para la vida (el aire, el alimento, la ropa, los muebles) todas las zonas protegidas de la modernidad que están controladas tan estrictamente.” (Beck, U., 1998 a, p. 13)

En líneas generales podemos decir que nuestro mundo se ve sacudido por tres tipos de cambios: mutaciones tecnológicas formidables, desórdenes económicos persistentes e incremento de los peligros de distintos tipos. En este nuevo contexto dos paradigmas emergentes: la comunicación y el mercado, estructuran nuestra forma de pensar. (Ramonet, I., 1997)

La comunicación tiende a reemplazar poco a poco al progreso que constituye uno de los principios fundamentales de la modernidad. En todos los campos y desde todas las instituciones el interés por la comunicación se antepone al del desarrollo, de forma que esta sustitución de la ideología del progreso por la de la comunicación entraña transformaciones de todo tipo, llegando a cuestionar al poder político que encuentra fuertes rivales en los medios de comunicación de masas.

El otro pilar sobre el que descansa el mundo contemporáneo es el mercado. Todo debe regularse según sus criterios por lo que valores como la rentabilidad, la competencia, la competitividad, el provecho o los beneficios alcanzan un inusitado apogeo por encima de cualquier otra consideración. En el mercado los fuertes triunfan y los débiles quedan excluidos. Los propios Estados quedan indefensos frente a su poder.

Para Harnecker, M. (2000) los principales acontecimientos que configuran este cambio social son una profunda revolución científico-técnica y sus efectos en el proceso productivo y en la naturaleza, el papel preponderante de los medios de comunicación de masas, la imposición hegemónica del neoliberalismo y la subordinación de las economías del Tercer Mundo a los intereses de las grandes potencias a través de las consecuencias de la deuda externa.

Algunos autores como Toffler consideran que los seres humanos nos enfrentamos a una profunda reestructuración y que estamos ante un fenómeno equi-

parable al cambio desencadenado con la invención de la agricultura o con la llegada de la revolución industrial:

“La humanidad se enfrenta a la más profunda conmoción social y reestructuración creativa de todos los tiempos” (Toffler, A., 1994, p. 20)

Harnegger, M. (2000), apoyándose en Monreal, P. dice que, sin negar la trascendencia de los cambios actuales no los considera comparables a los de la revolución industrial porque piensa que se trata tan solo de una escalada de la mecanización sin que varíe el fundamento técnico de la producción.

Manuel Castells en su obra *“La era de la información”* defiende que al final del siglo XX hemos vivido un intervalo histórico caracterizado por la transformación de nuestra cultura a causa de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información definidas en sentido amplio y entre las cuales se incluye la ingeniería genética. Las tecnologías del procesamiento de la información y la comunicación constituyen, por tanto, el núcleo de transformación de esta revolución. De la misma forma que la generación y distribución de energía fue el elemento clave de la sociedad industrial, en esta ocasión, dicho papel lo juega la tecnología de la información y de forma más específica la aplicación de los conocimientos que genera. Este autor lo explica así:

“Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos (...) El círculo de retroalimentación entre la introducción de nueva tecnología, su utilización y su desarrollo en nuevos campos se hizo mucho más rápido en el nuevo paradigma tecnológico. Como resultado, la difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. Los usuarios y los creadores pueden ser los mismos. (...)”

Así, los ordenadores, los sistemas de comunicación y la decodificación y programación genética son amplificadores y prolongaciones de la mente

humana.” (Castells, M., 1998 a, p. 62)

La revolución que nos ocupa posee además otra diferencia con las que le han precedido: se ha extendido por el mundo a una velocidad vertiginosa consiguiendo enlazar el planeta mediante las tecnologías de la información, si bien existen grandes áreas del mundo y considerables segmentos de población desconectados del nuevo sistema tecnológico. Esta fuerte diferencia de oportunidades en el acceso al poder de la tecnología que sufren las gentes, los países y las regiones constituye una fuente de desigualdades en nuestra sociedad.

En las últimas décadas del siglo XX la nueva infraestructura proporcionada por las tecnologías de la información y de la comunicación hace que el capital sea capaz de funcionar como una unidad en tiempo real a escala planetaria y que los procesos de producción se internacionalicen con la fabricación de diferentes partes del producto final en diversos lugares geográficos. Se trata de un proceso de “mundialización” o “globalización” cuyas importantes repercusiones en el orden económico, social y cultural nos conducen a analizarlo más detenidamente.

1.1.2.- La globalización y sus características.

El término “globalización” fue utilizado por primera vez en 1985 por Theodore Levitt para definir la rápida y penetrante difusión mundial de la producción, el consumo y la inversión de bienes, servicios, capital y tecnología observada en la economía mundial durante los dos últimos decenios. Según Aragón el Fondo Monetario Internacional ha definido así este fenómeno:

“La creciente interdependencia económica de los países de todo el mundo a través de un comercio internacional de bienes y servicios de un volumen y una variedad cada vez mayores, de flujos de capitales internacionales de un volumen y una variedad también crecientes y de una difusión de la tecnología más rápida y generalizada.” (Aragón, I., 2001, p. 16)

Beck denomina a este fenómeno globalidad, considerándolo como un producto, mientras que llama globalización al proceso. Significa que vivimos en

una sociedad mundial y que no existe ningún país o grupo que pueda vivir al margen de los demás, ya que las distintas formas económicas, culturales y políticas no dejan de entremezclarse:

“La globalidad nos recuerda el hecho de que, a partir de ahora, nada de cuanto ocurra en nuestro planeta podrá ser un suceso localmente delimitado, sino que todos los descubrimientos, victorias y catástrofes afectarán a todo el mundo y que todos debemos reorientar y reorganizar nuestras vidas y quehaceres...” (Beck, U., 1998 b, p. 30)

La globalización significa también el proceso hacia una sociedad mundial sin Estado y sin Gobierno mundiales, mientras que la globalidad supondría la configuración definitiva de dicha sociedad.

La liberalización del comercio fue, en opinión de Giddens, A. y Hutton, W. (2001) el factor crucial que estimuló la globalización al permitir la movilidad de capitales. Las nuevas tecnologías fueron esenciales en este proceso para permitir gestionar la nueva complejidad que implica el comercio mundial. El mercado mundial, sin embargo, no existe aun plenamente. Para Vidal Villa, J. M. (1998) nos encontramos en la actualidad en un complejo proceso de transición que requiere la libre movilidad de las fuerzas de trabajo a escala mundial y cuyo principal obstáculo proviene de la resistencia de los estados “nacionales” a desaparecer.

Gimeno Sacristán, J. (2001), apoyándose en Robertson, R. dice que la globalización significa el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, los consiguientes intercambios entre las formas de pensar, vivir y hacer de sus gentes y las interdependencias que, como consecuencia, se generan en la economía, la cultura, la política, la ciencia, las tecnologías, las comunicaciones, las formas de expresión, los hábitos de vida, etc. Estamos ante un proceso que afecta, inexorablemente aunque de maneras distintas, a la actividad productiva, a la vida familiar, al ocio, a las formas de pensar, al arte, o a las relaciones humanas en general.

Pocas áreas de la vida social escapan a la globalización que se refleja en los ámbitos culturales, económicos, políticos, legales y medioambientales. Para Held, D; Mc Grew, A.; Goldblatt, D. y Perraton, J. (1999) este proceso se comprende mejor como una condición singular que envuelve todos los aspectos de la

vida, que como un fenómeno multifacético.

Considero muy importante para el trabajo que nos ocupa destacar las repercusiones que el proceso globalizador tiene en los aspectos más personales de nuestras vidas. Así lo señala Giddens:

“Es un error pensar que la globalización sólo concierne a los grandes sistemas, como el orden financiero mundial. La globalización no tiene que ver sólo con lo que hay “ahí fuera”, remoto y alejado del individuo. Es también un fenómeno de “aquí dentro”, que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas. El debate sobre valores familiares que se desarrolla en muchos países puede parecer muy apartado de las influencias globalizadoras. No lo está.” (Giddens, A., 2000, pp. 24-25)

En la sociedad actual la seguridad de las tradiciones y costumbres no han sido sustituida por la certidumbre del pensamiento racional. La duda aparece en la vida de cada día y constituye un elemento básico de nuestra existencia. A medida que la tradición pierde fuerza, los individuos se ven obligados a elegir estilos de vida entre las múltiples opciones que se les presentan, produciéndose de esta manera una “transformación de la intimidad” en la que influye también la fuerte interrelación existente entre lo individual y lo social. Con razón uno de los rasgos distintivos del mundo contemporáneo es la interconexión creciente entre las influencias universalizadoras y las disposiciones personales. (Giddens, A., 1995)

En esta nueva organización de la vida personal aparece lo que se denomina la “relación pura” que no se basa en criterios ajenos a la relación misma, como pueden ser los de parentesco, deber social u obligación tradicional. Podemos definirla de la forma siguiente:

“Una relación pura es aquella en la que han desaparecido los criterios externos: la relación existe tan solo por las recompensas que puede proporcionar por ella misma. En las circunstancias de la pura relación, la confianza sólo puede activarse por un proceso de mutua apertura.” (Giddens, A., 1995, p. 15)

Me parece importante aludir en esta tesis referida al trabajo cooperativo, a las relaciones propias de nuestra época, ya que para comprender la colaboración en toda su profundidad tendremos que detenernos, entre otros aspectos, en el análisis de las relaciones personales que puede generar y de las circunstancias sociales y personales en que dichas relaciones pueden darse. A través de la conciencia de esta interrelación entre los cambios que se producen en lo económico, las alteraciones de la naturaleza de la vida social cotidiana y las variaciones en los aspectos más personales de nuestra experiencia, podremos comprender la presencia de las influencias globalizadoras en nuestra cultura, nuestra escuela y nuestra vida.

Cuando intentamos conocer que es lo que hay detrás de las múltiples acepciones del término globalización encontramos que describe tanto el fenómeno de la internacionalización de la producción, como el hecho de su utilización por el gran capital. A esta internacionalización de las fuerzas productivas algunos teóricos franceses la denominan “mundialización”, y aunque es un fenómeno ya antiguo, sus efectos se aceleran y generalizan en los años ochenta cuando se incorporan las tecnologías de la información al proceso productivo, y cuando el enorme desarrollo científico-técnico existente puede ser aplicado de forma directa a una producción que resulta cada vez más deslocalizada al poderse realizar sus diferentes partes en lugares separados por muchos kilómetros. Ante este proceso mundializador, el gran capital, guiado por su propia lógica de obtener el mayor beneficio posible, responde con una estrategia global de intervención (García Rubio, J. A., 1999) a la que ya podemos denominar con mayor propiedad globalización, y cuyos elementos esenciales son los siguientes:

- A) La congelación de la demanda y la consiguiente *aparición de políticas dirigidas a operar sobre la oferta con objeto de aumentar el beneficio*, como la disminución de las rentas salariales, la desregularización de las relaciones laborales, el aumento de la competitividad, los procesos de fusiones, el descenso del precio de las materias primas, la deslocalización y la fragmentación de la producción, etc.
- B) *La financiarización de la economía*, al buscarse los beneficios que no se consiguen en la producción real a través de la especulación financiera.
- C) *La desregularización de los mercados laborales y financieros* y la liberalización del comercio internacional.
- D) *La apropiación individual del producto social de una forma cualita-*

tivamente nueva y por un número cada vez más reducido de personas. Esta apropiación se manifiesta por el asalto continuado a los sistemas de protección social del estado del bienestar y tiene una repercusión muy importante en la educación.

Otros autores como Taibo Arias, C. (2002) prefieren hablar de globalización neoliberal para dejar patente la ideología que inspira este proceso.

Cuando los intereses de las fuerzas económicas, especialmente los del capital internacional que se sitúan por delante de cualquier consideración política o ética, buscan una ideología que los legitime, producen lo que Ramonet llama “pensamiento único” y que define como:

“La traducción en términos ideológicos y con pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional.” (Ramonet, I., 1997, p. 110)

Quizás las dos características de la globalización que resultan más significativas para entender su presente y su futuro sean su carácter inconcluso y desigual. Inconcluso, porque los mercados están todavía lejos de una integración plena, y desigual, ya que no se trata de un proceso homogéneo sino que existen tres polos dominantes en la economía mundial: América del Norte, Europa y la zona Asia-Pacífico, en cuyo seno se multiplican los intercambios, quedando el resto de países cada vez más pobres, marginados y excluidos del comercio mundial y de la modernización tecnológica. La globalización, además de acentuar las diferencias entre países pobres y ricos, agudiza las distancias entre los más desfavorecidos, pero ni siquiera estos últimos se libran de sus efectos. Harnecker explica así las relaciones de la economía con la subsistencia de la humanidad:

“Por último, es importante tener en cuenta que la economía informacional global no es una economía planetaria: no abarca todos los procesos económicos del planeta, no incluye todos los territorios ni todas las personas trabajan para esta economía o compran sus productos. Sin embargo, ella sí afecta de forma directa o indirecta la subsistencia de toda la humanidad.” (Harnecker, M., 2000, p. 154)

Giddens, A. (2000) destaca también que el proceso globalizador nos afecta a todos, y que para todos ha cambiado también el balance de riesgos y peligros a los que nos enfrentamos: han cambiado las tradiciones y las formas de concebirlas, dando lugar a una mayor necesidad de autonomía, se ha transformado la esfera personal, familiar y emocional y se requiere, como consecuencia, una profundización de la democracia en todos los ámbitos

Este conjunto de cambios auspiciados bajo el paraguas de la globalización crea una situación nueva cuyos contornos todavía difusos solo podemos adivinar: una sociedad cosmopolita mundial. Somos la primera generación que vive en esta sociedad que está emergiendo de una manera casual, producto de numerosas influencias, sin que forme parte de un orden mundial dirigido por una voluntad colectiva. Gimeno Sacristán comparte este sentimiento de indeterminación del proceso y nos sugiere la forma de situarnos ante él:

“Se trata de un proceso que está aflorando de forma anárquica, como cree Giddens (2000), gracias a la confluencia de muy diversos factores. Por tanto, no están claras ni predeterminadas las direcciones que va a tomar. Esto es importante porque hemos de aprender la manera de situarnos ante él, responder, contraatacar y explotar sus posibilidades positivas.” (Gimeno Sacristán, J., 2001, p. 78)

Pero para aprovechar los efectos positivos de este proceso y neutralizar los negativos tenemos que analizar sus consecuencias que, por otra parte, se van perfilando cada día con mayor claridad.

1.1.3.- Algunas consecuencias de la globalización.

Para Harnecker, M. (2000) la globalización neoliberal está llevando a la humanidad entera a un callejón sin salida. Tres son los problemas fundamentales que le atribuye: incremento de la pobreza, homogeneización cultural y creación de daños irreparables en el medio ambiente.

Según un informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1997), el 20 % más pobre de la población del planeta ha reducido su participación en los ingresos mundiales de un 2,3 a un 1,1 en los últimos cuarenta

años. La pobreza está sufriendo un auténtico proceso de globalización sin precedentes en la historia mundial y lo más irracional es que, esta pobreza, como afirma el investigador canadiense Michel Chossudovsky (1997) no se debe a la escasez de recursos, sino al exceso de oferta debida al desempleo y a la minimización de los costes laborales.

La desigualdad económica convive con un creciente proceso de homogeneización cultural que impone por todo el planeta un mismo estilo de vida difundido por los medios de comunicación de masas. Este proceso de indiferenciación cultural que para algunos es una imposición de la hegemonía de Estados Unidos no sólo presenta importantes consecuencias para la educación, sino que tiene también notables repercusiones sociales:

“Y como esta cultura crea iguales necesidades de consumo tanto en quienes tienen medios para satisfacerlas como entre las personas que carecen de ellos -recordemos que mil millones de personas en el planeta viven en la pobreza absoluta-, ¿cómo extrañarse entonces que junto con el consumismo aumente la delincuencia, cuando estos medios, al mismo tiempo que propagandizan los productos, otorgan detalladas informaciones de cómo adquirirlos ilícitamente a través de los filmes que las divulgan masivamente?” (Harnecker, M., 2000, p.208)

El mundo globalizado de hoy es también el mundo de los desastres ecológicos. Es preciso generar una cultura ecológica que transforme las relaciones entre el ser humano y la naturaleza, pero nuestra sociedad, movida por el afán de maximizar las ganancias, difícilmente podrá asumir los principios del desarrollo sostenible.

En el Encuentro Internacional de Economistas *“Globalización y Problemas del Desarrollo”* celebrado en enero de 1999 en La Habana y al que asistieron más de mil delegados procedentes de 51 países se destacaron como impactos sociales negativos del actual proceso de globalización los factores siguientes: el desempleo crónico, la reducción del nivel general del salario real, la desaceleración de los ritmos de desarrollo social que afectan de forma especial a la educación, la destrucción de las fuerzas productivas renovables y no renovables, la imposición de un modelo cultural único de ámbito mundial y la creciente regresividad de la distribución de ingresos que afecta especialmente a las mujeres y a las minorías étnicas

(AA. VV., 1999).

Tedesco, J.C. (2000) subraya el significativo aumento de la desigualdad en nuestra sociedad, especialmente en aquellos lugares donde tienen lugar importantes procesos de transformación productiva y tecnológica. Para él, el factor que más influye en la desigualdad son las transformaciones en la organización del trabajo. La incorporación de las nuevas tecnologías al proceso productivo supone la eliminación de numerosos puestos de trabajo y la creación de fuertes diferencias respecto a los salarios. Aparece, además, un nuevo fenómeno social: la exclusión de la participación en el ciclo productivo, que supone el importante cambio del conflicto a la rotura. Este cambio tiene repercusiones muy importantes en la estructura social.

En la esfera de los incluidos se producen también notables cambios en la organización del trabajo que es importante señalar dada su relación con la práctica de la colaboración, objeto de esta investigación:

“En este ámbito de la organización del trabajo, se tienden a reemplazar las tradicionales pirámides de relaciones de autoridad por redes de relaciones cooperativas. En este esquema, todas las fases del proceso productivo son importantes, y la inteligencia no puede estar concentrada en la cúpula de la pirámide, sino que debe estar distribuida de forma homogénea por toda la red del proceso productivo.” (Tedesco, J. C. 2000, p. 83)

La actual organización del trabajo exige, por tanto, cooperación. Los objetivos que se pretenden con ella serán objeto de análisis en el siguiente capítulo.

La desaparición automática de los puestos de trabajo con la llegada de las tecnologías es cuestionada por Harnecker que la relaciona, básicamente, con el neoliberalismo al afirmar que:

“El futuro del empleo depende más de las políticas neoliberales que se implementan que de los efectos de la revolución tecnológica -cuyas potencialidades bien dirigidas podrían conducir a una sociedad próspera- (Harnecker, 2000, p. 235)

Sin negar la importancia de las consecuencias de la globalización hasta aquí señaladas, considero que, además, se dan otras dos de primordial importancia para la sociedad y la educación: la creciente pérdida de poder que experimentan los Estados, y la injustificable subordinación de la ética a la economía. Ambos fenómenos están muy relacionados, si bien el segundo puede considerarse de carácter más general que el primero.

El proceso globalizador conlleva una especialización de cada país en aquella parte del proceso productivo en el que se identifiquen ventajas económicas comparativas, para ello se aprovecha la expansión del comercio mundial y los bajos costos del transporte para producir partes del producto en diferentes países y enviarlos después a otro para ser ensamblados (Aragón, I., 2001). Este tipo de intercambios que supone el 60% del comercio mundial puede establecer precios y hacer aflorar los beneficios donde le convenga, en función de los diferentes regímenes fiscales. El poder fiscal de los estados y su capacidad para obtener recursos que financien los servicios públicos se ve así reducido, con la pérdida de poder que esto conlleva. Cada vez más algunas empresas tienen más peso que determinados países. La globalización está vaciando de contenido a la democracia y las decisiones más importantes las toman los bancos centrales o, en nuestro caso, el Banco Central Europeo (García Rubio, J. A. 1999)

El papel creciente de la economía por encima de consideraciones políticas, sociales y éticas constituye también un fenómeno en alza que se encuentra en la base de la pérdida de poder anteriormente descrita. La mundialización podría haber constituido una oportunidad de desarrollo alternativo, basado en la igualdad y en la solidaridad, cuya causa y consecuencia debería haber sido la educación, pero el actual contexto político y económico internacional han convertido a las instituciones educativas en un instrumento utilizado por los centros de poder para sus propios fines. Se ha dado un proceso de subordinación de la ética a la economía en el que, como indica Ballesteros, J. (1999), los derechos humanos de carácter social quedan fuera del proceso globalizador.

En el I Encuentro Internacional de Economistas “*Globalización y Problemas del Desarrollo*” antes citado, hubo consenso en torno al hecho de que las tendencias globalizadoras no podrían haberse desarrollado tan velozmente si no se hubiesen visto favorecidas por la amplia difusión de las concepciones neoliberales. La globalización y el neoliberalismo suponen la subordinación de las dimensiones ética, moral, cultural y política de nuestras sociedades a reclamos económicos ca-

racterizados por criterios como la maximización de las ganancias, a la vez que el olvido de las opciones por el desarrollo, la cooperación y la solidaridad. (AAVV, 1999)

Analizaremos ahora el neoliberalismo, la doctrina que ha servido para truncar las posibilidades de un proceso mundializador convirtiéndolo en lo que hoy llamamos globalización.

1.1.4.- El neoliberalismo.

Para la ideología neoliberal, ya lo hemos visto, la mundialización conlleva la organización del mundo como un único mercado en el que la competitividad es el valor más importante. Para que las instituciones, de acuerdo con este valor, sean eficaces y eficientes el estado integra en la órbita de lo privado todo aquello que pueda organizarse como empresa, e impone los mecanismos empresariales y de mercado como fundamento de las restantes funciones que por sus características no pueden ser directamente privatizadas. El mercado se convierte así en el más alto valor:

“El mercado dicta lo verdadero, lo bello, el bien, lo justo. Las “leyes del mercado” se han convertido en las nuevas tablas a adorar; están determinadas por la célebre “mano invisible” que regula y ordena, en su sabiduría infinita, todas las transacciones de un mundo interconectado. Excluirse de estas leyes significa encaminarse fatalmente hacia la ruina y la decadencia.” (Ramonet, I. 1997, p. 35)

Este hecho de asumir la competitividad como un valor fundamental y organizar la sociedad en consecuencia, presenta importantes repercusiones para la cultura y la educación.

En este contexto podemos definir el neoliberalismo, de acuerdo con García Rubio, como:

“... la corriente de pensamiento que elabora la argumentación teórica y proporciona la cobertura ideológica que hace posible el desarrollo de la globalización por parte del capital internacional.” (García Rubio, J. A., 1999, p. 6)

El discurso económico neoliberal se complementa por un discurso social que interpreta los fenómenos vinculados con la pobreza como efectos imprevistos de una economía planificada desde el estado. Así lo ve Álvarez Uría para quién este discurso es la causa de que las desigualdades sociales que se producen no constituyan un problema político:

“La respuesta neoliberal a la cuestión social pasa por vaciar de contenido la cuestión misma. Si los asuntos públicos son reducidos a problemas individuales, y si, a su vez, se reconducen los problemas individuales a los talentos y a las capacidades psicológicas para ser feliz, cada uno tiene en esta vida lo que se merece. Como máximo cabe de nuevo el recurso voluntario a la filantropía y la promoción de la comunidad. Al poner en solfa el Estado Social la cuestión social pierde su centralidad política.” (Álvarez Uría, F., 1998, p. 377)

Aunque para algunos autores el neoliberalismo nace en Europa y América del Norte después de la Segunda Guerra Mundial como una respuesta teórica y política contra el estado intervencionista y de bienestar, esta doctrina propiamente dicha es el conjunto de medidas económicas y programas políticos propuestos por el economista norteamericano Milton Friedman como salida a la crisis económica de los años setenta, y que están a favor de crear condiciones para el libre movimiento de los capitales y en contra de la intervención del estado en la economía. Harnecker recoge la definición que un representante de uno de los más grandes grupos económicos europeos, François Chesnais, ha dado de este modelo:

“La globalización neoliberal sería la libertad para que su grupo pueda implantarse donde quiera, para producir lo que quiera, aprovisionándose y vendiendo donde quiera, y teniendo que soportar la menor cantidad de limitaciones posibles en cuanto a derecho del trabajo y convenciones sociales.” (Harnecker, 2000, p.155)

El neoliberalismo no es un cuerpo doctrinal homogéneo, pero supone una tendencia a primar las actuaciones económicas de los agentes individuales. Según Sánchez Torrado, su lección más importante es que si se quiere progresar económicamente no se puede eliminar el “afán de progresar.” (Sánchez Torrado, S., 1995)

Para comprender con profundidad el fenómeno neoliberal y sus repercusiones en la sociedad actual conviene señalar sus diferencias con la ideología liberal, el Liberalismo Clásico, respecto a la cual suele presentarse como una versión moderna y adaptada a los nuevos tiempos.

El Liberalismo Clásico distingue dos tipos de realidades: las realidades naturales que escapan a nuestro control, ya que están sometidas al principio de causalidad, y las realidades artificiales -tanto artefactos técnicos como instituciones sociales- que son las que el ser humano introduce en el mundo, quedando, por tanto, bajo su control. Frente a esta forma de catalogar la realidad el Neoliberalismo introduce un tercer tipo de realidades: las consecuencias de las acciones humanas y, especialmente, sus consecuencias inintencionadas o efectos perversos de nuestras acciones. Estos efectos no deseados, aunque son productos humanos no obedecen a nuestras decisiones, sino que se hallan sujetas a algún tipo de causalidad que habría que denominar causalidad social. La sociedad sería una realidad de este tipo: una realidad que es producto humano, pero que escapa a nuestro control y que está regida por un orden espontáneo que hay que dejar a su libre arbitrio, de forma que los individuos puedan perseguir sus objetivos privados con total libertad y sin estar constreñidos a conseguir metas comunes. La característica diferencial del Neoliberalismo es la concepción de la sociedad civil como un producto que se halla fuera de nuestras posibilidades de control:

“Para el Neoliberalismo, por tanto, la sociedad civil es, ante todo, sociedad mercantil, sociedad de mercado, es un producto humano, pero que escapa a nuestro control y se halla sometido a la causalidad social, por ejemplo a la ley de la oferta y la demanda.” (Muguerza, J., 1998, p. 23)

Estas posiciones no son compartidas, según el propio Muguerza, por pensadores liberales contemporáneos como John Rawls que defienden que en la sociedad civil debe reinar una libertad positiva que permita a los individuos asociarse para alcanzar objetivos comunes y decidir, por ejemplo, que algunas áreas como la educación o la sanidad deberían sustraerse al imperio de la causalidad debido a imperativos morales que propugnan que en algunos ámbitos la igualdad es tan irrenunciable como la libertad.

A la vista de estas consideraciones podemos convenir con Fernández

Buey, F. (1998) que deberíamos llamar “neoconservadurismo” a lo que hoy se denomina habitualmente “neoliberalismo”, ya que la ideología a la que se refiere no es una nueva versión del liberalismo clásico.

Una reflexión sobre el proyecto neoliberal y sus resultados lo realiza Harnecker, M. (2000) deteniéndose en cuatro amplios campos: el proyecto económico, el social, el político y el ideológico. Veremos como estos cuatro aspectos están fuertemente interrelacionados, pero conviene analizarlos inicialmente por separado para desentrañar sus diversas implicaciones.

El proyecto económico neoliberal es, sin lugar a dudas, el más importante de los cuatro, ya que el resto se subordinan a la consecución y justificación de un objetivo estrictamente económico: la creación de un mercado libre mundial. Las principales medidas que se adoptan para favorecer la libre circulación del capital son: la apertura incontrolada de los mercados, la eliminación de cualquier regulación que afecte al capital extranjero, la privatización de las empresas estatales y de los servicios sociales como educación, sanidad, etc., la lucha contra la inflación y la flexibilidad laboral. Para conseguir la estabilidad monetaria reducen el gasto social y favorecen la existencia de una tasa de desempleo creando una reserva de mano de obra y una amenaza de paro para los que disponen de un puesto de trabajo.

La aplicación de las recetas neoliberales ha conducido a que una minoría social privilegiada haya acumulado enormes cantidades de riquezas a expensas de la gran mayoría de la población mundial (Chossudovsky, M., 1997). Para el economista egipcio Samir Amin (1995) se trata en realidad de un fordismo sin compromiso socialdemócrata, es decir de un capitalismo salvaje.

El proyecto social del neoliberalismo propugna la máxima fragmentación de la sociedad porque sabe que el sistema puede reproducirse sin problemas en una comunidad dividida en la que los diferentes grupos no logran formar una mayoría que cuestione la hegemonía vigente. A través de esta estrategia se propone fabricar minorías sociales aisladas que se enfrenten entre sí y no planteen reivindicaciones colectivas, para ello, además de atomizar la sociedad en grupos con escaso poder, orienta a esos colectivos hacia fines exclusivos y parciales que no susciten atención. De esta forma se fomenta la cultura del “sálvese quien pueda”, que descarta cualquier tipo de solución colectiva.

El neoliberalismo tiene también *un proyecto político*: la democracia auto-

ritaria. Una de sus metas es destruir las conquistas de los trabajadores, tales como un salario que permita unas condiciones de vida dignas, una estabilidad en el trabajo o el derecho a la seguridad social, para, de esta forma, eliminar todo tipo de resistencia al libre juego del mercado. Las políticas neoliberales han reducido el “Estado del Bienestar” a poco más que un “Estado de Asistencia Pública”, de forma que como afirma Fernández Buey, F. (1998) deberíamos llamar “Estado Asistencial” a lo que denominamos “Estado del Bienestar”. Pero al pensamiento conservador le preocupa hacer compatibles los resultados económicos del modelo neoliberal con las instituciones democráticas burguesas, para ello mantiene dichas instituciones, al mismo tiempo que se asegura de que sus representantes ostenten cada vez menos facultades. El nuevo estado autoritario fabrica y mantiene el consenso a través de elementos como los medios de comunicación de masas que influyen de forma decisiva en la opinión pública, o como el consumismo que obliga a mantener un trabajo estable para solventar los compromisos económicos.

El proyecto ideológico del neoliberalismo es el último que vamos a analizar, pero no por ello es el menos importante. Se trata de un diseño de la sociedad esencialmente conservador y reaccionario que se propone defender y acrecentar los privilegios de una ínfima minoría a escala mundial. Para ello trata de hacernos creer que lo “razonable” y lo “sensato” es la entronización del mercado y la liberalización completa de la economía. Así expone Harnecker esta idea:

“Este pensamiento trata de convencer al mundo de que no hay más alternativa que la salida capitalista neoliberal donde el mercado, y no el estado, será quien corrija las asperezas y las disfunciones del capitalismo, estimulando y dinamizando a las empresas y conduciéndolas a una permanente y benéfica modernización.” (Harnecker, M., 2000, p.191)

La repetición constante de estas ideas a través de la clase política y de los medios de comunicación les otorga una apariencia hegemónica que ahoga cualquier intento de resistencia reflexiva.

El proyecto Neoliberal que venimos describiendo puede resumirse según Zuffiaur, J. M. (1998), que se apoya en Ricardo Petrella, profesor de la Universidad de Lovaina, en seis nuevos mandamientos que recojo a continuación por su importante repercusión negativa en todos los aspectos de la vida social:

- 1) No resistirse a la mundialización de las finanzas y del capital que se produce sin reglas y es presentada como inevitable.
- 2) No retrasarse en la carrera de la innovación tecnológica orientada al lucro privado.
- 3) Liberalizar totalmente todos los mercados. Los empresarios, y no los políticos, tienen que marcar las reglas del juego.
- 4) Desregular el funcionamiento de las economías y de la sociedad sin permitir al estado intervenir en la legislación de las reglas económicas.
- 5) Proceder a la privatización de todo lo privatizable dejando el control de la economía al sector privado.
- 6) Hay que ser el mejor, hay que ganar, hay que ser competitivo, extrapolando el concepto de productividad de la empresa a la sociedad.

Este proceso privatizador promovido por el neoliberalismo tiene importantes consecuencias para la vida diaria de los ciudadanos que viven en esta sociedad. Castells es uno de los autores que denuncia este hecho:

“La privatización de los organismos públicos y el declive del estado del bienestar, aunque alivian a las sociedades de algunas cargas burocráticas, empeoran las condiciones de vida para la mayoría de los ciudadanos, rompen el contrato social entre el capital, el trabajo y el estado, y eliminan buena parte de la red de seguridad social, el sostén del gobierno legítimo para el ciudadano de a pie.” (Castells, M., 1998 b, p. 393)

Santos Guerra, M. A. (2000) nos ofrece una visión panorámica de los rasgos que el neoliberalismo impone a la sociedad y que, en su opinión, son los siguientes:

- *Individualismo exacerbado* como consecuencia del cual el interés particular prevalece sobre el general.
- *Competitividad extrema* que lleva a valorar más el ser el primero que el mejorar los propios logros.
- *Obsesión por la eficacia* que empuja a la consecución de resultados pragmáticos y visibles.

- *Relativismo moral* en virtud del cual todo vale con tal de llegar a los fines que se pretende alcanzar.
- *Conformismo social* que lleva al inmovilismo y a pensar que nada se puede hacer por los demás.
- *Olvido de los desfavorecidos*, de forma que los poderosos acaparan los lugares predominantes.
- *Privatización de los bienes y servicios* que perjudica a los más débiles y cuya finalidad no es el bien público sino los intereses particulares.
- *Reificación del conocimiento*, haciendo creer que la ciencia es ajena a los intereses particulares.
- *Hipertrofia del presentismo*, frente al cual la historia desaparece y solo se busca la satisfacción inmediata y el beneficio presente.
- *Presión de los medios de comunicación* que presentan modelos poco edificantes.
- *Imperio de las leyes de mercado* que lo impregnan todo y convierten a los ciudadanos en meros clientes.
- *Consumo obsesivo diversificado* que alimenta una rueda insaciable de generación y satisfacción de necesidades.
- *Desarrollo de las tecnologías de la información* que transportan una información fragmentaria, inconexa y dirigidas a la manipulación de las ideas y los comportamientos.
- *Pragmatismo frente a ideología*, valorando el éxito por encima de la moral.

En definitiva, el neoliberalismo supone un cambio de valores que pone en cuestión los fundamentos de las sociedades occidentales modernas, tales como el interés general y el bien común que, como consecuencia, están dejando de defenderse en la actualidad (Zufiaur, 1988). Al mismo tiempo procede al desmantelamiento de la ciudadanía social separando los derechos sociales de los derechos cívicos y atentando claramente contra los primeros.

1.1.5.- La posibilidad de una globalización diferente.

Analizar nuestra situación social, conocer la realidad tal y como se presenta ante nosotros en un espacio y un tiempo determinados no debe significar aceptarla acríticamente utilizando el conocimiento de las causas para justificar los hechos sin someterlos a una reflexión que cuestione el pensamiento hegemónico y con él los principios a los que pretende servir de fundamento. Del mismo modo aproximarnos al fenómeno de la globalización no significa negar que la mundialización debería habernos conducido a la creación de una sociedad diferente. A la utopía reaccionaria de la globalización a través del mercado hay que contraponer un proyecto humanista alternativo de globalización.

Como primer paso para diseñar este proyecto hemos de distinguir, como venimos haciendo a lo largo de este capítulo, entre la mundialización y la globalización a la que ha dado paso o, con mayor precisión, como hace Harnecker, entre las condiciones objetivas creadas por los enormes avances tecnológicos y las nuevas modalidades que adoptan las relaciones sociales capitalistas de producción:

“Diferenciar entre ambos aspectos nos permite, por una parte definir la globalización actualmente existente como globalización neoliberal, porque lo que ha determinado hasta ahora su ritmo y su rumbo son las relaciones capitalistas bajo su forma hegemónica actual: el neoliberalismo; y, por otra, imaginar que puede existir una globalización que no sea capitalista, que aprovechando los avances tecnológicos los ponga al servicio de la humanidad y no de unas cuantas empresas transnacionales.” (Harnecker, M., 2000, p. 272)

Antes de analizar las consecuencias que nuestro contexto social tiene en la educación, hemos de recordar que el estado natural de la sociedad no es el mercado y que, por tanto, una sociedad y una educación diferentes son perfectamente posibles.

Resulta difícil buscar solución para todos los problemas planteados, pero podemos señalar, al menos, que un horizonte alternativo -según Sánchez Torrado, S., (1995)- tendría las siguientes características:

- Modestia ideológica, realismo y eficacia.
- Necesidad de un referente utópico.

- Fidelidad al imperativo de la solidaridad.
- Profundización en la justicia social.
- Definir el tipo de globalización que queremos.
- Asumir una perspectiva ecológica.
- Desarrollar una democracia fuerte como contrapeso de los posibles excesos del mercado.

Algunas de las alternativas van dirigidas a garantizar los derechos de los ciudadanos, como la de Nair que, como puede verse en la cita siguiente, propone sacar la educación y otras cuestiones sociales básicas del espacio mercantil al que intenta conducirlos la globalización neoliberal:

“En primer lugar, hay que definir unos sectores inalienables de interés humano que no deben caer de ninguna manera bajo la comercialización generalizada. Estos sectores -la sanidad, la educación, el agua, la cultura, los recursos no renovables- deben permanecer dentro del espacio público no mercantil, porque constituyen el núcleo del interés general y de la igualdad de oportunidades. Son la garantía de los derechos fundamentales del ciudadano.”
(Nair, S., 2002, p.11)

Mantener estos sectores básicos dentro del espacio público no es fácil. Será necesario para ello, como propone Amin, S. (2001), definir los límites de un internacionalismo popular capaz de dar a las luchas sociales un alcance mundial para, de ese modo, trabajar por una globalización diferente a la que defiende el liberalismo. Castells, M. (1998 c), desde una perspectiva bastante optimista, opina que el sueño de la ilustración consistente en que la razón y la ciencia resolvieran los problemas de la humanidad está a nuestro alcance. Para conseguirlo tenemos que cruzar la extraordinaria brecha que se abre entre nuestro sobredesarrollo tecnológico y nuestro subdesarrollo social, debido a los intereses existentes que limitan nuestra creatividad y confiscan los beneficios de las tecnologías de la información.

Ramonet subraya el hecho de que frente a un consenso ideológico apoyado por los medios de comunicación los ciudadanos están dando respuestas contundentes:

“Afortunadamente, aquí y allá, tanto en el norte como en el sur, intelectuales, científicos y creadores no dudan en denunciar el consenso asfixiante, y en emprender el combate intelectual. Resisten, responden, se rebelan. Proponen otros argumentos, otras tesis para escapar al control de los espíritus y para ayudar a transformar el mundo. Nos ayudan de esta forma a comprender mejor el sentido de nuestro tiempo. Expresan su rechazo a un modelo de sociedad basado en el economicismo, el liberalismo integral, el totalitarismo de los mercados y la tiranía de la mundialización. Recuerdan a los dirigentes un viejo principio republicano: los ciudadanos prefieren el desorden a la injusticia.”
(Ramonet, I., 1997, p.113)

Aunque los movimientos hostiles a la globalización son diferentes entre sí, para Taibo Arias, C. (2002) presentan muchas características comunes. Una de las prioridades que comparten es la adopción de medidas urgentes para satisfacer las necesidades más básicas de la población, tales como la alimentación, la sanidad y la educación. Otro de sus intereses comunes es el cuestionar la lógica del capitalismo y su sentido de la propiedad, así como alentar el crecimiento de actividades económicas de carácter social, tales como las vinculadas al consumo crítico. Las demandas de los nuevos movimientos sociales como el pacifismo, el feminismo y los movimientos ecologistas son también una constante en estos grupos que presentan un carácter internacionalista tanto en sus reivindicaciones como en su forma de organizarse. El mercado, dicen todos ellos, no puede regir la cultura, la educación o la sanidad.

Analizar las repercusiones que para la educación tiene este proceso de globalización neoliberal será objeto del apartado siguiente.

1.2.- ANÁLISIS DE LA ESCUELA ACTUAL.

La escuela, ya lo hemos manifestado así en la introducción, es un producto social, y como tal está condicionada por el contexto en el que se desarrolla. Conocer este contexto social y cultural nos permite explicar muchas de sus características, logros y problemas, entre ellas sus posibilidades de desarrollar la colaboración entre profesores. Este conocimiento, sin embargo, no nos obliga a conformarnos con lo establecido, ya que, la educación, como cualquier hecho social, puede ser modificado y cambiado en función de nuevos valores e intereses. Sobre las características de la escuela actual, así como sobre las alternativas a la misma que

permitirían promover el trabajo colaborativo, reflexionaremos en los apartados siguientes.

1.2.1.- Globalización y educación.

Como ya hemos visto en la cita de Goodson, I. F. (2000) que abre este capítulo, un currículo determinado no es una creación neutra o casual sino que constituye un producto del medio sociocultural en el que se inscribe. Esta interdependencia entre contexto social y educación nos aconseja retomar el análisis del proceso globalizador en el que está inmersa nuestra sociedad para situar en él nuestra escuela y dibujar sus características.

El proceso de globalización que venimos analizando se caracteriza por una creciente interdependencia económica, social y cultural entre los diferentes países o partes del mundo y afecta de forma muy directa a la educación, ya que conforma un nuevo contexto cultural, social e histórico en el que ésta tiene que desarrollarse. La mundialización y sus consecuencias impactan en los procesos educativos nacionales y exigen que éstos se transformen para adaptar sus medios y sus fines a dicha sociedad naciente. Así lo entiende Goodson cuando nos advierte que en una nueva sociedad la función de los agentes de cambio debe relocalizarse para evitar que los efectos de su trabajo sean redirigidos hasta el punto de llegar a invertir o cambiar considerablemente sus efectos. La opinión de este autor respecto a la interdependencia entre educación y economía global se plasma en la siguiente cita:

*“Los problemas que surgen de la enseñanza y la educación están claramente afectados por los enormes cambios actuales en la economía global.”
(Goodson, I.F., 2000, p.182)*

Una amplia reflexión sobre las consecuencias de los procesos de globalización para la educación la encontramos en Gimeno Sacristán. Estas serían:

A) La globalización económica ha traído el predominio de las políticas de corte neoliberal que han ido restringiendo las inversiones en educación y han deteriorado los sistemas públicos de enseñanza. Los organismos económicos internacionales han impuesto sus políticas educativas en

aquellos países a los que la globalización les ha afectado negativamente desde el punto de vista económico y les ha exigido tomar préstamos para hacer frente a su enorme deuda.

B) En un mundo globalizado las políticas educativas de los diferentes países se asemejan entre sí. Los lenguajes y los discursos pedagógicos se extienden por diferentes medios, uniformando y empobreciendo el pensamiento pedagógico. Estas son las consecuencias de dicha uniformación:

“Aparece una especie de pensamiento único pedagógico que, hasta el momento, ha impuesto, por ejemplo, el accountability, la obsesión por el control, el gerencialismo, la búsqueda de la calidad, la privatización, los modelos de innovar o las reformas educativas.” (Gimeno Sacristán, J., 2001, p. 98)

C) En un mundo globalizado que tiene claros efectos sobre la actividad laboral y conlleva un sistema productivo deslocalizado y desestructurado resulta muy difícil planificar una oferta educativa racional que permita preparar a los futuros ciudadanos para el mundo del trabajo. La educación, que tradicionalmente viene encargándose de esta preparación, se enfrenta así a un nuevo reto.

D) La mundialización de la economía que ha creado un Cuarto Mundo de excluidos impide la universalización del derecho a la educación y ha promovido una concepción de ésta que se limita a satisfacer las demandas del mundo laboral, olvidando otras finalidades orientadas hacia el sujeto, la mejora de la sociedad o la democratización del conocimiento. Se hace imprescindible replantear los criterios de igualdad de oportunidades.

E) El fenómeno de la globalización cultural debe comprenderse para plantear una pedagogía crítica acorde con la nueva situación que presente medidas contraglobalizadoras y adopte un marco curricular más complejo que permita comprender las realidades que dominan nuestro mundo. Solo así nos enfrentaremos a las limitaciones globales que se oponen a la emancipación individual y social, las libertades y la autonomía de los sujetos.

F) Algunas reacciones contra la globalización niegan o limitan la necesidad de un currículum común no localista. Ha de replantearse el equilibrio entre lo cercano a los sujetos y lo que, aunque sea lejano, les afecta. Si no se adopta otra forma de entender la universalidad no podremos aceptar que una parte de la educación es la transmisión de la cultura:

“El fin históricamente más visible de la educación (el de la transmisión-recreación del conocimiento y de la cultura en general) queda afectado decisivamente, en sus contenidos y en cuanto a la legitimidad con la que poder defenderlos. Lo mismo le ocurre a la institución escolar que, tradicionalmente, asumió aquella misión ilustradora.” (Gimeno Sacristán, J., 2001, p. 99)

G) En un mundo globalizado las referencias en las que las personas se desenvuelven cambian continuamente y se hacen cada vez más complejas. En este contexto se debe reflexionar sobre las identidades personales, y la educación es un buen medio para hacerlo.

Hemos visto las múltiples consecuencias de los procesos globalizadores para la educación. Detrás de ellas se encuentra la permanente tensión entre globalización y afirmación de las diferencias que sufren al mismo tiempo la sociedad y la escuela. La educación escolarizada constituye una fuerza de extensión cultural globalizadora con un fuerte poder socializador, ya que sumerge a los alumnos en una tradición cultural concreta. Esta función debería hacerse compatible con el respeto a la particularidad que este proceso de enculturización genera en cada uno de los sujetos.

La globalización influye en la educación, pero además, si apostamos por una mundialización alternativa basada en la igualdad, la solidaridad y el reconocimiento de las diversidades nacionales y culturales, tenemos que abogar por una educación diferente que nos permita dar pasos en este sentido. La globalización exige, por tanto, un enfoque diferente de la enseñanza. En palabras de Gimeno Sacristán:

“La condición global debe abordarse desde la complejidad de los esquemas que son precisos para reorganizar nuestros saberes especializados que nos incapacitan para la comprensión de la realidad que nos afecta, para saber

acerca de las responsabilidades que nos incumben y para participar como ciudadanos en una sociedad cuyos destinos se deciden en ámbitos no siempre fáciles de identificar. La tendencia a la hiperespecialización de los currícula y la separación entre saberes y disciplinas caminan en la actualidad, sin embargo, en dirección contraria.” (Gimeno Sacristán, J., 2001, p. 102)

Con objeto de definir en términos más concretos las características de la educación en este mundo inmerso en un proceso de globalización neoliberal dedicaremos el siguiente apartado a analizar lo que el neoliberalismo ha supuesto y supone para la educación.

1.2.2.- Neoliberalismo y escuela.

Pablo Gentili (1998) formula numerosos interrogantes sobre las reformas educativas que se están desarrollando en América Latina y expone seguidamente una serie de respuestas críticas a las mismas. Mediante este procedimiento analiza las consecuencias que la ideología neoliberal tiene para la educación de esos países y del resto del mundo. Su reflexión puede estructurarse en los siguientes grandes apartados:

- La forma en que entienden los neoliberales la crisis educativa.
- Las instancias a las que consideran culpables de la misma.
- Las estrategias que nos permitirán superarla, y
- Las personas a quienes debemos consultar para buscar una solución a dichos problemas.

Para la ideología neoliberal los sistemas educativos en general y los latinoamericanos en particular han conseguido expandir su oferta educativa, pero se enfrentan en la actualidad a una crisis de eficiencia, eficacia y productividad. Han logrado un crecimiento cuantitativo sin alcanzar un progreso cualitativo. Para ellos, esta crisis de productividad refleja la incapacidad del Estado para asegurar el acceso de las masas a la educación y garantizar una escuela de calidad. La naturaleza pública y el monopolio estatal de la educación conducen, en su opinión, a una inevitable ineficacia competitiva de la escuela. Gentili explica en la siguiente cita la concepción que los neoliberales tienen de los problemas educativos:

“La escuela está en crisis porque en ella no se han institucionalizado los criterios competitivos que garantizan una distribución diferencial del servicio que se fundamente en el mérito y el esfuerzo individual de los “usuarios” del sistema. En su ámbito no se ha establecido el necesario sistema de premios y castigos que recompensa o sanciona las acciones y decisiones individuales; en suma, un sistema donde “los mejores” triunfan y los “peores” fracasan.” (Gentili, P., 1998, p. 107)

La tesis neoliberal es que la escuela funciona mal a causa de la ausencia de un verdadero mercado educativo, idea que, según Polo Fernández, P. (1997), es consustancial con esta ideología. Los gobiernos neoliberales consideran que la solución a los problemas que la educación les plantea no requiere un aumento de recursos, sino que basta con una decisión administrativa consistente en gastar mejor. En realidad se trata de transferir la educación de la esfera de la política, donde constituye un derecho social, a la esfera del mercado en la que supone únicamente un elemento de consumo individual que depende del mérito y de la capacidad de los consumidores. La reforma administrativa neoliberal trata de dismantelar la educación pública como derecho social de los ciudadanos y transferirla a la esfera privada donde esté sometida a las reglas diferenciales de la competencia, ya que considera la educación como un bien de consumo y a los maestros y profesores como sus productores. (Demaine, J., 2001)

Para los neoliberales las instituciones educativas se encuentran sumidas en una dinámica improductiva causada por unos claros culpables: el Estado interventor y los grandes sindicatos, especialmente de enseñantes, que exigen aumento de los recursos, expansión de la Escuela Pública, etc. Así explica Gentili las consecuencias de transferir al estado la responsabilidad educativa:

“Siendo la educación una inversión cuyo retorno inmediato es fundamentalmente individual, la transferencia al estado de dicha responsabilidad convierte a éste en una instancia inoperante y al individuo irresponsable e incompetente en una de las causas más evidentes de la crisis de la escuela.” (Gentili, P., 1998, p. 107)

La transformación de la educación dentro de este marco depende de la

capacidad de inventiva, esfuerzo y mérito de cada individuo. Vemos como el neoliberalismo privatiza todo, incluso el éxito y el fracaso social, elementos a los que hacen depender del conjunto de opciones que tome el individuo en su vida diaria.

Diagnosticada la crisis e identificados sus responsables es fácil llegar a unas estrategias para superarla que se basan en dos grandes objetivos: el establecimiento de mecanismos de control de calidad, y la subordinación del sistema educativo a las demandas del mercado de trabajo. Los mecanismos de control de calidad garantizan el mérito y la competencia, mientras que las demandas del mercado de trabajo orientan las decisiones en materia de política educativa.

En general la salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis es producto de una doble estrategia: centralización del control pedagógico y descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema

Estamos viendo como la alternativa neoliberal consiste en convertir al sistema educativo en un mercado regido por la competencia y, como consecuencia, señalar a los empresarios como las personas que pueden ayudar a éste a salir de la crisis, además, establecido el carácter técnico de los problemas educativos, debemos consultar sus soluciones a los especialistas y técnicos competentes que disponen del saber instrumental necesario para llevar a cabo las reformas.

La gran mayoría de los documentos de reforma educativa neoliberal en latinoamérica y en el resto de países se caracterizan por compartir una serie de rasgos que según Rigal, L. (1999) son los siguientes:

- A) No se puede considerar lo manifiesto de los discursos sin tener en cuenta los aspectos que aparecen latentes como los mecanismos de ajuste económico, el protagonismo del mercado, etc., ya que muchas veces lo oculto determina las prácticas concretas.
- B) Suelen aparecer dos objetivos estratégicos: uno político referido a la formación de la nueva ciudadanía, y otro de tipo económico centrado en la competitividad internacional de los países, pero el objetivo económico acaba transformándose en el principal, lo que supone formar agentes económicos antes que ciudadanos.
- C) En la medida que la educación pierde su autonomía los discursos de la reforma se concretan en una propuesta eminentemente instrumental y técnica. El proceso despolitizador se produce así:

“Esta influencia neoconservadora refuerza la necesidad de “despolitizar” el proyecto de modernización educativa y convertirlo en un problema administrativo de gobierno y de ingeniería. Las cuestiones de política y de toma de decisiones, los intereses sectoriales, son traducidos en términos como gerenciamiento, eficiencia, productividad.” (Rigal, L., 1999, p.159)

- D) Las técnicas de gestión escolar están influidas por la lógica de la producción industrial y la competencia del mercado y se sustentan en tres elementos: el equipo planificador asume la toma de decisiones, se incorporan mecanismos de control de calidad y se vincula el salario y la promoción a los resultados.
- E) Se introduce una lógica del control técnico que afecta a la autonomía del profesor al definir desde fuera tanto los objetivos, como el proceso, los resultados y los criterios de evaluación. Esta descualificación profesional va acompañada de proletarización.
- F) El papel del maestro que proponen estas reformas está asociado a lo mercantil y a lo instrumental, perdiendo su conexión con el desarrollo del estado del bienestar.
- G) La escuela de estas reformas está pensada en términos exclusivos de eficacia y genera una permanente confusión entre “calidad” y “rendimiento”.
- H) Los diseños curriculares son básicamente tylerianos y acordes con un modelo de racionalidad técnica.
- I) El conocimiento y los saberes que se transmiten no pretenden suscitar la crítica sino que son propuestos fundamentalmente como asépticos objetos de consumo cultural, ya que el sesgo economicista del neoliberalismo confunde al ciudadano con el cliente, el consumidor y el agente económico.
- J) En la base de estas propuestas existe una fuerte deshumanización de los propósitos de la educación y de la escuela.
- K) Como consecuencia de estos modelos surge una escuela fragmentada en su visión de la realidad y fragmentadora de los sujetos. Estas contradicciones se hacen más intensas en las instituciones que atienden a las

clases marginales.

L) En líneas generales podemos decir que el neoliberalismo causa importantes alteraciones en los sistemas educativos. Así lo expone Gimeno Sacristán en la siguiente cita:

“El neoliberalismo es hoy una apuesta fuerte en educación que dista de practicar el no intervencionismo que dice apoyar. Cambia prácticas y supone una alteración importante en las ideas y en los significados de los principios que sirvieron de argamasa para soldar la filosofía que daba coherencia a las variadas y complejas prácticas educativas institucionalizadas en la historia reciente de la escolarización.” (Gimeno Sacristán, J., 1998, p. 133)

Estas alteraciones neoliberales no afectan por igual a los sistemas educativos de todos los países, ya que su grado de influencia depende de factores económicos, sociales y políticos, sin embargo su presencia se manifiesta, en mayor o menor medida en todos ellos, dejando una impronta que se traduce en una serie de características que vamos a analizar a continuación y que, sin lugar a dudas, nos resultarán familiares.

Ante la creciente demanda escolar que se produce en los diferentes tramos educativos, los estados neoliberales no consideran necesario ni conveniente apostar por un aumento del presupuesto educativo que les permita afrontar dicha demanda, ya que piensan que el estado debe limitarse a garantizar el derecho a la educación, organizando y regulando el mercado educativo. Consideran, además, que asignarse otro papel dificultaría la libertad individual y la imprescindible competitividad de dicho mercado. Esta dejación de responsabilidades por parte del Estado respecto al derecho a la educación, que se encubre tras el apoyo a la descentralización y autonomía de los centros, tiene como consecuencia un aumento de la escuela privada y una desregulación del sistema educativo.

Empezaremos por analizar el fuerte avance de la escuela privada que conllevan las ideologías neoliberales y sus importantes consecuencias en el mundo de la educación.

El Estado mínimo es para los neoliberales el único ideal de gobierno compatible con la libertad humana. Las privatizaciones están al servicio de este ideal. Llamamos privatizar al hecho de delegar responsabilidades públicas a orga-

nizaciones o entidades privadas y aunque su forma más evidente y notoria es la venta de empresas públicas a capitales privados, existen otras formas de delegación muy diversas y complejas. La privatización escolar y la económica forman parte de un mismo movimiento de reestructuración, aunque están regidas por características y mecanismos que no siempre son semejantes. (Gentili, P., 1999)

Dentro de los tipos de privatización en educación distinguiremos tres:

- A) Del financiamiento.
- B) De la prestación.
- C) De ambos.

A) *La privatización del financiamiento* se produce cuando el suministro del sistema sigue siendo público, pero se transfiere la financiación a otras esferas. Supone el cobro de aranceles a los usuarios de los servicios ofrecidos instituyendo así una lógica privada dentro de las instituciones públicas. De esta forma funcionan determinados sistemas de postgrado en algunas universidades públicas que ofertan cursos que se autofinancian, dejando de impartirse cuando ya no son rentables. En esta línea, en algunos países latinoamericanos los gobiernos habilitan mecanismos de apadrinamiento y adopción de escuelas cuyo fundamento consiste en transferir responsabilidades de inversión a agentes privados, como individuos o empresas, que suelen costear gastos de infraestructura o equipamiento.

B) Al analizar *la privatización de la prestación* veremos como se puede mantener el funcionamiento público de los servicios educativos, pero delegar el suministro de dicho servicio. Privatizar no significa siempre reducir las funciones del estado, puede significar también redefinirlas. En este sentido podemos citar los casos en los que el Estado se desentiende de la formación del profesorado o de la reforma curricular porque la encarga a “expertos” externos. Esta reorientación de los recursos públicos puede ser beneficiosa para determinados grupos privados. El caso más cercano a nosotros es el de la enseñanza concertada de nuestro sistema educativo que, de acuerdo con la LODE, mantiene el funcionamiento público, pero el servicio es suministrado por entidades de titularidad privada financiadas con fondos también públicos.

C) *La delegación del suministro y del financiamiento* da lugar a la forma más tradicional de escuela privada en la que el estado renuncia totalmente a garantizar el derecho de los ciudadanos a la educación. Como indica Gentili la privatiza-

ción escolar, igual que la económica, se fundamentan en mecanismos regresivos de distribución del poder que acaban favoreciendo a los grupos más poderosos de la sociedad, creando desigualdades y amplias consecuencias antidemocráticas:

“La privatización escolar crea condiciones favorables a una más amplia y marcada concentración y monopolio del poder educativo. Las consecuencias de este proceso son evidentemente antidemocráticas: la dualización del sistema se profundiza. “Ganadores” y “perdedores” en la distribución diferencial de los bienes educativos van cristalizando sus posiciones en sistemas escolares marcados por la desigualdad y la negación brutal del derecho social al conocimiento.” (Gentili, P., 1999, p. 101)

El fuerte interés del neoliberalismo por la privatización de la educación se manifiesta en sus múltiples, variados y continuados intentos privatizadores que obedecen, más que a un objetivo de beneficiar económicamente a determinados sectores privados, a su interés por retransmitir y reproducir determinados valores y pautas culturales. De ahí la opción por el modelo de financiación pública y gestión privada al que aludíamos anteriormente y del que deriva la presión para subvencionar no sólo la enseñanza obligatoria sino sus tramos superiores e inferiores. Para que esta oferta sea útil, es preciso crear junto a ella una demanda, induciendo a la población mediante distintas estrategias a elegir preferentemente este modelo. En este sentido diversos tópicos alentados por la ideología neoliberal apoyan las excelencias de la enseñanza privada: desde el supuesto de que la eficiencia y el dinamismo son patrimonio del sector privado, y la rigidez y la ineficiencia lo son del público, hasta el de que el mercado facilita la libre elección y con ella la calidad de la educación, o que los principios del mercado son la panacea para optimizar el rendimiento pedagógico de los centros de enseñanza (Carbonell Sebarroja, J., 1996)

La privatización del sistema educativo, según Angulo Rasco, J. F. (1995) constituye en realidad una extensión del ideal del cliente o consumidor. Ante la imposibilidad de privatizar la titularidad del servicio se privatiza el servicio mismo, es decir su funcionamiento. Para ello el Estado debe asegurar la selección del código cultural que determina los objetivos que deben conseguirse y el mecanismo de control de los mismos, a continuación se puede pasar a desregular escolarmente el sistema. Esta desregularización es otra de las características que ya hemos apunta-

do.

El término desregulación se refiere al hecho de que el Estado abandona su implicación en la organización de la economía y del trabajo. En educación supone una falsa autonomía que hace depender los recursos presupuestarios y humanos de que disponen los centros educativos de la cota de mercado que consiguen alcanzar. Esta autonomía se limita, de acuerdo con Clemente Linuesa, M. (1999), a la selección de los medios de producción y a la venta de dichos medios a los clientes, pero no afecta a la elección de los objetivos de la escolarización, ni a los procedimientos de control. Optar por ella deriva en la práctica en una política competitiva, desigual e insolidaria, ya que está basada en los resultados, sin tener en cuenta las diferencias de los sujetos ni su punto de partida. En este sistema el ciudadano ejerce un simple rol de cliente. Angulo Rasco lo explica en la siguiente cita:

“La participación en el sistema se establece de dos maneras: los ciudadanos son ahora clientes que como individuos compran un servicio (un producto cultural) en un mercado competitivo; las escuelas son unidades de producción que ofrecen el valor de sus servicios sometidas al control de calidad.”
(Angulo Rasco, F., 1995, p.30)

Este interés por la privatización y la desregularización de los sistemas educativos que manifiestan las ideologías neoliberales se concreta en nuestro entorno en una serie de medidas concretas citadas por Polo Fernández, P. (1997), tales como: establecimiento de mecanismos de control y evaluación de la calidad de los servicios educativos, subordinación de la educación a los dictados del mercado laboral, aumento de las contribuciones privadas a los costos educativos, incremento del número de alumnos por aula, flexibilización de las formas de contratación y de las retribuciones salariales de los docentes y disminución de los gastos educativos estableciendo medidas para optimizar la gestión de recursos.

Además, la práctica educativa neoliberal se centra en el entrenamiento técnico o en la acumulación de contenidos seleccionados por los expertos sin preocuparse por desvelar las verdades. Para Freire, esta práctica acaba castrando la curiosidad epistemológica y no puede considerarse pedagógica sino meramente ideológica:

“La perspectiva neoliberal refuerza la pseudoneutralidad de la práctica educativa reduciéndola a la transferencia de contenidos a los educandos a quienes no se exige que los comprendan para aprenderlos. Esa “neutralidad” fundamenta la reducción de la formación del tornero en simple adiestramiento de técnicas y procedimientos en el dominio del torno. Toda práctica educativa que va más allá, que evita la dicotomía lectura del mundo / lectura de la palabra, lectura del texto / lectura del contexto, pierde el aval de la pedagogía y se transforma en mera ideología. Más todavía, en palabra inadecuada para el momento actual, sin clases sociales, sin conflictos, sin sueños, sin utopías.” (Freire, P., 1997, p. 39)

El neoliberalismo intenta convertir la educación en una tarea neutral, limitándola a un adiestramiento.

Para Torres Santomé, J. (2001) el sistema escolar se está convirtiendo día a día en un mercado, debido a que las opciones ideológicas neoliberales tratan de reducir la educación a un bien de consumo. Los discursos demagógicos de defensa de la libertad y la neutralidad ocultan el interés por convertir el sistema educativo en un gran centro comercial en el que se eligen, como si de un producto de consumo se tratase, centros escolares, titulaciones y profesorado. La mercantilización de la educación se está llevando a cabo, en opinión de este autor, mediante el desarrollo de cuatro grandes líneas de acción:

- *Descentralización.* Este tipo de políticas tienen por objeto debilitar al Estado para que sea el mercado el principal mecanismo de regulación social. Se materializan en torno a cuatro medidas: a) *Delegación de poderes y funciones*, b) *Desregulación*, c) *Deszonificación* y d) *Colegialidad competitiva*.
- *Privatización.* Supone una estrategia para consolidar la concepción mercantilista, competitiva y meritocrática de los gobiernos neoliberales.
- *Favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva.* Se considera a las personas como “propietarias” de conocimientos y se les hace responsables de sus posibilidades en el mercado laboral.
- *Naturalización de lo individual recurriendo al innatismo.* Se recurre a estrategias de “naturalización” de las situaciones de injusticia y no se consideran las condiciones estructurales que llevan al fracaso escolar y

social.

Aunque todas estas líneas de acción son de gran importancia y se basan en una concepción individualista de la sociedad, nos detendremos especialmente en uno de los mecanismos de la descentralización: la colegialidad competitiva, cuya importancia es básica para el tema objeto de esta tesis.

Una forma de favorecer la descentralización de los centros es pedir a los equipos docentes que tomen decisiones en consonancia con las características de cada colegio y del alumnado que acoge. En principio parece que esta medida favorece el trabajo colaborativo del profesorado, pero en el fondo, dado el contexto mercantilista en el que se hace esta propuesta, puede llegar a tratarse de una forma de competir en grupos de centro. Esta política de mercantilización de las instituciones sociales conduce a un peligroso individualismo competitivo en el que los aspectos individualistas de la enseñanza se van a ver legitimados por las nuevas ideologías conservadoras.

La colegialidad competitiva no es realmente un modelo de trabajo cooperativo, sino un modelo fordista de organización del trabajo que exige a los trabajadores que se organicen para hacer su trabajo mejor y de un modo más eficaz, sin poner en cuestión los fines de la producción, la distribución de la plusvalía o, en el caso de la educación, las metas educativas. Torres Santomé explica en la cita siguiente como el individualismo competitivo repercute negativamente en el trabajo educativo:

“Si tradicionalmente una de las aspiraciones docentes era la de reforzar sus dimensiones colaborativas, ahora el individualismo competitivo va a levantarse como ideología también en el puesto de trabajo. Cada docente va a verse estimulado a pensar y a trabajar de un modo más individualista; a considerar sus intervenciones en el centro y en las aulas de un modo individual, como una tarea que no precisa de mayores coordinaciones y colaboraciones con el resto de la comunidad académica; como mucho con quienes comparten el aula o la etapa educativa. Una situación semejante, a medio y largo plazo va a resultar muy contraproducente para los centros escolares y para el sistema educativo en general.” (Torres Santomé, J. 2001, p. 68)

Podemos concluir esta descripción de las repercusiones del neoliberalis-

mo en la educación manifestando nuestro acuerdo con Apple, M. W. (1989,1995) cuando dice que, en el proceso neoliberal para convertir las necesidades de la empresa y de la industria en los objetivos primordiales del sistema educativo, el valor de la enseñanza se reduce de forma creciente a su utilidad económica. El principio de la educación se ve reemplazado así, de acuerdo con Beltrán Llavador, F. (1994), por la compra de credenciales académicas y el consumo cultural.

Hasta aquí hemos analizado las características que el neoliberalismo imprime a la escuela actual, fundamentalmente su tendencia a centralizar el control pedagógico y a descentralizar los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema, así como su fuerte tendencia al individualismo encubierta, eso sí, bajo distintas proclamas. No hay que olvidar, sin embargo, que a pesar del contexto económico y socio-político neoliberal en el que nos encontramos, es posible la construcción de una escuela diferente. De ella hablaremos en el epígrafe siguiente.

1.2.3.- Una alternativa para la educación.

La alternativa a la educación neoliberal debe partir del reconocimiento de que la escuela y la sociedad que tenemos no nos sirven y que en su lugar hay que construir una nueva política, una nueva sociedad y una nueva escuela. Fernández Buey expresa así la necesidad de cambiar a partir de la crítica de lo que tenemos:

“Una política entendida como ética de lo colectivo en la época del neoliberalismo tiene que partir de aquí, y partir de aquí quiere decir partir del reconocimiento de que el mundo, este mundo que está creando el neoliberalismo, es, desde el punto de vista moral, un escándalo.” (Fernández Buey, F., 1998, p. 31)

Construir una alternativa a la escuela neoliberal supone edificar un proyecto educativo alternativo que se encamine al desarrollo de una filosofía humanista, a la construcción de una identidad cultural que integre a todos los hombres y mujeres de la tierra y a la creación de estructuras productivas globales que sean justas y sostenibles. Este proyecto es indispensable para conseguir una mundialización alternativa y la educación pública, con un gran protagonismo de la sociedad civil, es la institución con mejores condiciones históricas para llevarla adelante.

Una vez más escuela y sociedad, sociedad y escuela conviven e interactúan.

Esta educación alternativa debe, ante todo, reconocer la prioridad de la ética y la justicia social sobre el mercado. Así lo indica Giroux:

“Educadores, educadoras y trabajadores y trabajadoras culturales necesitan establecer la prioridad de la ética y justicia social por encima de la lógica del mercado y lenguaje del individualismo excesivo. A medida que la idea de lo público se derrumba bajo el ataque de las ideologías reaccionarias, que buscan la reducción de los presupuestos, parece ser más urgente aún que los trabajadores y trabajadoras culturales en la diversidad educativa y esferas públicas centren su trabajo en la crisis escolar como parte de una preocupación más amplia por la formación de ciudadanos y ciudadanas más críticos y críticas y por la democracia en sí.” (Giroux, H., 1999, p. 61)

Para combatir el neoliberalismo es necesaria una batalla cultural. Tenemos que demostrar que la sociedad que propone es inviable, al mismo tiempo que trabajamos para una nueva definición de la ética ciudadana, del espacio público y de la posibilidad de crear una verdadera democracia. Se trata de construir un nuevo sentido común en lo que respecta a la democracia, a los derechos, a la ciudadanía y a la igualdad. Concretando estos principios en el mundo de la educación podemos determinar que es muy importante la implicación de toda la comunidad escolar -profesores, padres y alumnos- en la lucha por una escuela pública de calidad. Las organizaciones docentes constituyen una garantía fundamental ante el neoliberalismo, ya que a través de ellas se fomenta la participación de los afectados en la toma de decisiones. (Polo Fernández, P. 1997)

No existe un modelo único de escuela que materialice una alternativa a los modelos neoliberales en educación que, por otra parte, también presentan innumerables variaciones, diferencias y especificidades. Podemos, sin embargo, recoger diferentes alternativas progresistas que se han elaborado y defendido en nuestra historia educativa reciente por grupos de profesionales opuestos al avance del liberalismo económico primero, y posteriormente al del neoliberalismo.

Como modelos teóricos que preconizan una escuela alternativa podemos remitirnos a los ya históricos manifiestos *“Per una nova Escola Pública”* y *“Una alternativa democrática para la enseñanza”*, así como, en el plano más reciente, a

las conclusiones del “*Tercer Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica*” celebrado en Torremolinos en 1996. El primer documento fue elaborado en el verano de 1975 durante la “X Escola d’Estiu de Barcelona” organizada por la institución “Rosa Sensat” y el Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona, el segundo fue aprobado en 1976 por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y el tercero, como su nombre indica, recoge las conclusiones del tercer Congreso de los MRP celebrado en Torremolinos en 1996. Según Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001) las características más importantes de cada uno de estos documentos son las siguientes:

“*Per una nova Escola Pública*” es el primer manifiesto de la enseñanza, frente a la Escuela Nacional de los años 70 y fue debatido y aprobado asambleariamente en 1975. Plantea, además de una nueva estructura del sistema educativo que prolongue la enseñanza obligatoria, común y gratuita hasta los 16 años, las principales reivindicaciones siguientes:

- A) Dirección democrática de la política educativa con participación de todas las fuerzas sociales.
- B) Instrumentos de igualdad de oportunidades.
- C) Carácter público y no privado del sistema educativo.
- D) Diversificación del sistema según nacionalidades, lenguas y culturas.
- E) Gratuidad.
- F) Carácter científico y no doctrinario de los contenidos.
- G) Pluralismo ideológico y libertad de enseñanza.
- H) Vinculación de las escuelas a sus comunidades.
- I) Gestión democrática de los centros.

Esta declaración fue presentada a la consideración pública y profesional como un documento abierto a un trabajo posterior. En ella destaca la defensa del carácter público de la educación que realiza en los términos siguientes:

“Concebimos el sistema educativo como uno de los servicios públicos fundamentales. Su financiación, administración y control económico tienen que

ser públicos. De ahí que ningún tipo de medida privada tiene que tender a reforzar la actual escuela privada. Convendrá, sin embargo, estudiar las condiciones para que las actuales escuelas privadas de distintos sectores, que quieran entrar a formar parte de la nueva escuela pública, lo puedan hacer.” (A. A. V.V., 1975, p. 4)

El segundo documento que vamos a estudiar, siempre siguiendo a Fernández de Castro y Rogero, se titula “*Una alternativa democrática para la enseñanza*”, constituye el punto de partida del modelo de “escuela pública”, y parte del fracaso de la Ley General de Educación de 1970. En su introducción señala la contradicción de un sistema capitalista que no es capaz de sacar adelante una reforma también capitalista. Afirma que el cambio de valores en educación solo puede realizarse a partir de la democratización de la sociedad española y de su sistema educativo y señala su intención de inscribirse en una transformación global que abandone la lógica del beneficio privado para entrar en la lógica de la utilidad social.

Los rasgos esenciales de la “alternativa” que dibuja son:

- A) La enseñanza es un servicio público y una misión primordial del estado que debe extenderse hasta donde las necesidades sociales lo exijan.
- B) La financiación de la enseñanza no puede ser privada, sino que debe correr a cargo del Estado. La existencia de la doble estructura -pública y privada- es una importante causa de las insuficiencias del sistema educativo.
- C) La planificación y gestión democrática de la política educativa implican:
 - Planificar en función de las necesidades económicas, sociales y culturales del país.
 - La planificación debe estar ligada al cambio de contenido del estado y en ella deben participar todas las fuerzas sociales democráticas.
 - La planificación debe ser descentralizada.
- D) Educación única, obligatoria y gratuita de los 4 a los 16 años.
- E) Escuela unificada, de calidad y nivel homogéneo, y sin discrimina-

ciones clasistas.

Por su parte, el “*Tercer Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica*” celebrado en 1996, y por tanto, posterior a la aprobación de la LOGSE y la LOPEG, se estructuró en tres bloques de trabajo:

- 1) “Análisis del contexto”
- 2) “Cómo hacer posible la escuela pública hoy”
- 3) “Los movimientos de Renovación Pedagógica y movimientos sociales.”

De estos apartados nos interesan especialmente los dos primeros por la visión que ofrecen del neoliberalismo y de la Escuela Pública.

En el primer bloque: “*Análisis del contexto*”, se analiza la incidencia del neoliberalismo en el discurso educativo y se alerta sobre la instauración en el mismo de aspectos como rentabilidad, eficacia, aislamiento e individualismo. Se afirma que es necesario conocer este contexto para generar estrategias que lo transformen. Algunas de estas estrategias pasan por pedir el cumplimiento de los aspectos más progresistas de la LODE y la LOGSE para hacer avanzar a la escuela pública sin renunciar a la reforma del actual marco legislativo.

En el segundo bloque “*¿Cómo hacer posible la escuela pública hoy?*” se definen las señas de identidad de una educación verdaderamente pública:

- El carácter público de los centros escolares viene determinado porque la titularidad, la gestión, los objetivos y las actividades sean públicos, a través de una organización democrática.
- La escuela debe ser financiada públicamente hasta los 18 años de edad.
- La organización democrática debe ser otra de las características de la institución escolar. Su titularidad y su gestión deben ser públicas y dispondrá de autonomía pedagógica y de gestión.
- La escuela debe estar implicada en la consecución de mayores cotas de igualdad social.
- Debe ser plural ideológica y culturalmente.

Se destaca el hecho de que el carácter público de la escuela alcanza no

sólo a su titularidad, sino también a su gestión, objetivos y actividades.

Si analizamos estos tres manifiestos elaborados en nuestra historia educativa reciente, encontraremos en ellos alternativas adaptadas al momento histórico en que se redactaron, pero siempre opuestas a un sistema educativo de corte neoliberal. La concepción de la enseñanza como servicio público subordinado a las necesidades de la sociedad, la financiación pública de la educación, la planificación y gestión democrática de la política educativa, el pluralismo ideológico y la lucha por una escuela de calidad y sin discriminaciones clasistas, son algunas de las constantes que muestran la frontal oposición a la escuela regida por el mercado que se impulsaba desde las instancias oficiales.

Pero no debemos limitarnos al pasado para buscar propuestas educativas progresistas. También de cara al futuro numerosos grupos de profesores definen, en sus prácticas diarias y en los manifiestos de las organizaciones en las que se agrupan, diversas alternativas opuestas al avance de la escuela neoliberal. Dado que no existe un único camino correcto y que encontramos un gran número y variedad de propuestas, deberemos buscar en todas ellas los valores que tienen en común y que nos servirán para identificar las características de una educación progresista.

Beyer y Liston proponen un conjunto de valores e intereses progresistas que deberían guiar el debate sobre el currículo. Parten de la denuncia de la propuesta educativa de la nueva derecha a la que achacan la imposición de una noción restringida de libertad, la ausencia de valores morales y la defensa del individualismo. Este programa progresista que dibujan incluye perspectivas de orientaciones posmodernas, radicales y liberales y ofrece una descripción más humana de los valores y de los objetivos educativos por los que merece la pena luchar. Empiezan por establecer las condiciones en las que consideran que debería realizarse el diseño del currículo, entre las que cita la necesidad de comprometerse en la deliberación conjunta y el intercambio:

“Interpretamos la deliberación curricular como un proceso práctico reflexivo, que debería tener en cuenta ciertas condiciones y restricciones: la necesidad de colaboración profesional; unas condiciones de trabajo educativo apropiadas; un compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos centrándonos en el equilibrio entre la atención del alumno, los conocimientos, los modos de entender y las influencias contextuales; y admitir que la deliberación curricular implica elegir, comprometerse e intercambiar” (Beyer, L. E. y Liston D. P.,

2001, p. 227)

Algunos de estos valores -consideran- deberían estar presentes no sólo en el proceso, sino también en el diseño curricular resultante que luego se llevará a las escuelas y a las universidades.

Establecidas las condiciones previas para el debate curricular las decisiones que se tomen a continuación dependen del tipo de sociedad en la que aspiremos vivir. Para explicar esta relación entre la sociedad a la que aspiramos y la educación que hemos de establecer se apoyan en Martín:

“Es importante recordar que la decisión sobre lo que establezcamos como lo básico en la educación, al igual que todas las decisiones importantes sobre el currículo, no dependen tan sólo de cómo es el mundo, sino también de cómo creemos que debería ser, del tipo de vida y de la clase de sociedad en que creamos que merece la pena vivir.” (Martín, J. R. 1994. pp. 197-198)

Al desarrollar la orientación concreta que debería seguir el currículo exponen las contribuciones que al mismo podrían realizar los liberales, los radicales y los postmodernos. Del legado liberal toman su concepción de la escuela como institución correctiva que no se limita a transmitir conocimientos sino que suscita experiencias y modos de entender que mejoren la sociedad; su interés por unos valores y actitudes comunitarios dentro de la escuela y su concepción del niño y del currículo como elementos esenciales e interrelacionados de la tarea educativa.

Como aportaciones radicales recoge sus propuestas de colaboración para transformar las dinámicas de opresión y su esfuerzo educativo basado en una ética del cuidado, del amor y de la atención. Este compromiso con la erradicación de los rasgos sociales discriminatorios y represivos -dicen- procede de un análisis serio de la compleja relación entre causa y efecto que existe en los asuntos sociales.

Finalmente, como aportaciones posmodernas incluye el interés por el otro, el sentimiento de empatía y comprensión hacia los demás que debe estar presente en toda educación moral.

Las características fundamentales del programa curricular progresista que así se dibuja serían:

- La construcción de una escuela que suscite experiencias que mejoren la sociedad.
- El desarrollo de valores y actitudes comunitarios en su interior.
- La consideración del niño y del currículo como elementos esenciales e interrelacionados del proceso educativo.
- La colaboración para transformar las dinámicas de opresión.
- La valoración del contexto político, social y cultural del alumno como entorno que da forma a su actual educación y a su probable futuro.
- El desarrollo de una ética del cuidado y de un sentimiento de empatía y compasión hacia los demás y en especial hacia el alumnado.

Todo esto sólo puede ser consecuencia de un proceso de deliberación curricular que tenga en cuenta, entre otros elementos, la necesidad de disponer de unas condiciones de trabajo adecuadas y de colaborar profesionalmente. Esta colaboración es de especial importancia para Beyer y Liston y la defienden así:

“Una línea importante de esta propuesta es la necesidad de que los alumnos, los profesores y los padres se comprometan con una actitud de colaboración, orientada hacia las actividades con sentido; una actitud consciente incluso de la necesidad de tener en cuenta al “niño y al currículo”, las dinámicas opresivas y las voces y los silencios de los demás.” (Beyer, L. E. y Liston D. P., 2001, p.236)

Los profesores -añaden más adelante- son los protagonistas principales del diseño definitivo, la creación y la puesta en práctica del currículo de la escuela pública. Esta planificación curricular será más productiva y enriquecedora si se trabaja de forma colaborativa. La cooperación, por tanto, pasa a constituir un elemento de gran importancia en la reforma curricular.

Otra aportación al debate sobre la escuela que queremos es la que realiza Martínez Bonafé, J. cuando dibuja las características deseables para el profesorado del tercer milenio. Junto a la autonomía para pensar el propio pensamiento, la revitalización de la democracia en la escuela y el necesario reconocimiento como sujeto colectivo, aparece la reivindicación de un espacio cultural y pedagógico propio y

no sometido a parcelaciones artificiales. La creación y desarrollo de este espacio propio que opone al que ocupan los expertos disciplinares y que compara al de los eruditos en el banquete de Kant, capacitará a la escuela para ocuparse de los problemas sociales y culturales y convertirá a los enseñantes -en términos de Henry Giroux- en “intelectuales transformadores”. La colaboración entre el profesorado será un ingrediente imprescindible en este proceso.

Hasta aquí hemos recogido los valores que deben informar una escuela progresista. Estos valores se traducirán, a través del currículum, en unas prácticas que también debemos analizar.

Es muy importante que los enseñantes asumamos una práctica contrahegemónica capaz de cuestionar las injusticias sobre las que está construido nuestro mundo. Estas prácticas se caracterizarán por:

- Ofrecer a los sujetos pedagógicos los instrumentos necesarios para incrementar sus niveles de autonomía y de apuntalar un proyecto individual y colectivo emancipatorio.
- Difundir prácticas y concepciones democratizadoras e igualitarias que cuestionen algunos principios del modelo disciplinario neoliberal.
- Ocupar espacios en los que se cuestione el conocimiento desde una perspectiva contrahegemónica.

Una educación alternativa exige repensar la realidad y asumir un cierto grado de utopía entendida, como señala Freire, como una acción reflexiva:

“...ser utópico no es sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. (...) Sin embargo, según una visión auténticamente utópica, la esperanza no quiere decir cruzarse de brazos y esperar. La espera sólo es posible cuando, llenos de esperanza, procuramos alcanzar el futuro anunciado que nace en el marco de la denuncia por medio de la acción reflexiva...” (Freire, P., 1990, pp. 77-78)

También Gimeno Sacristán, J. (1999) justifica la educación como forma *“... de hacer aflorar hombres y mujeres y sociedades mejores, mejor vida” (p. 30)*. Llega a afirmar, incluso, que sin utopía no hay educación. La utopía siempre ha llenado el vacío entre lo que somos y lo que queremos ser. Como tal debe partir de

lo que tenemos y proyectarse en el futuro.

La tarea de construir una educación basada en unos nuevos valores acordes con los Derechos Humanos no es una tarea fácil, sin embargo, según Goodson, I. F. (2000) el futuro es esperanzador, ya que cada vez se agudizan más las desventajas sociales de la liberalización del mercado y, por el contrario, las fuerzas progresistas están mostrando un interés creciente por apoyar el cambio. Realizar esta transformación constituye un auténtico reto en el que la colaboración juega un papel muy importante.

1.3.- LAS CULTURAS DE LA COLABORACIÓN FRENTE A LOS VALORES DOMINANTES EN LA ESCUELA Y EN LA SOCIEDAD.

Colaborar exige creer en unos valores y ponerlos en práctica. En los apartados siguientes trataremos de conocer el grado de adecuación que se da entre los valores presentes en nuestra sociedad y en nuestra escuela y los que caracterizan a la cultura de la colaboración.

1.3.1.- Cultura objetiva u objetual.

Para reflexionar sobre la colaboración y el papel que ésta desempeña en nuestra sociedad y en nuestra escuela, tenemos que analizar el marco en el que los hechos colaborativos se inscriben y de cuyas características participan. Este marco es la cultura y más en concreto la cultura de la colaboración.

Todo grupo humano posee una cultura, es decir un conjunto de significados y conductas compartidos que ha desarrollado a través del tiempo como consecuencia de sus experiencias comunes, de las interacciones que se producen entre sus miembros y de los intercambios con el mundo natural. (Pérez Gómez, A. I. 1992 a). Una primera aproximación a ese constructo denominado cultura podemos realizarla a partir de la definición antropológica clásica de Tylor, quien entiende que cultura es:

“... aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad.” (Tylor, E. B., 1977, p. 19)

Pérez Gómez, A. I. (1998) basándose en antropólogos como Malinowski, Sapir y Mead la define como una compleja herencia social, no biológica, de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan la textura de la vida de los grupos humanos. Se trata de un contexto simbólico que rodea de forma permanente y de manera más o menos perceptible al crecimiento y desarrollo de las personas y de los grupos.

Estas definiciones de cultura se refieren a lo que Bueno Martín, G. (2000) llama cultura “objetiva” u “objetual” que constituye una concepción moderna de este concepto aparecida a finales del siglo XVIII y que fue precedida históricamente por el concepto de cultura “subjetiva” o “subjetual” que se refiere a la modificación o moldeamiento que el cuerpo adquiere tras un aprendizaje. Este último sería el enfoque conceptual que utilizamos habitualmente y mediante el cual distinguimos a las personas o colectivos “cultos” que se han cultivado y han llegado a adquirir determinados conocimientos o modales, de las personas o grupos “rústicos”, “incultos” o “ineducados”.

La educación transforma la cultura objetiva en subjetiva ya que prepara para participar en la sociedad en la medida que nos ayuda a apropiarnos de la cultura de este mundo. (Lledó Iñigo, E., 1998)

Volviendo a la concepción objetiva de la cultura que es la que aquí vamos a utilizar encontramos que la definición de Tylor es la que mejor se adapta a ella, considerando al ser humano como un sujeto capaz de ser moldeado por unas pautas objetivas socialmente cristalizadas. Gustavo Bueno considera también que la cultura forma y moldea al ser humano envolviéndole en su seno:

“La Cultura sustantiva es objetiva, ante todo, porque envuelve al individuo y a los individuos, que se supondrá nacen y se forman en cuanto personas en su seno. La cultura envuelve a los individuos a la manera como la lengua materna, anterior a ellos, también los envuelve, precediéndolos...” (Bueno Martínez, G., 2000, p.48)

La idea de Cultura que se nos ofrece desde esta perspectiva es la de un “todo complejo” constituido por diversos círculos o esferas culturales. Esta complejidad y su capacidad de moldear al ser humano hacen que sea necesario conocerla para comprender algunos hechos que como la colaboración se desarrollan en

su interior. Reflexionar sobre la cultura y sus implicaciones supone, pues, un punto de partida importante para el trabajo que nos ocupa.

La cultura no se enseña de forma específica, así lo indica Finkelkraut recogiendo la opinión de la UNESCO:

“La cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen.” (Finkelkraut, A., 1990, p. 98)

La cultura se construye socialmente en relación con las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Pérez Gómez la define así:

“Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y compromisos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.” (Pérez Gómez, A. I., 1998, p. 16)

Este autor señala dos aspectos del concepto de cultura que son de vital importancia para una adecuada comprensión de la misma y de sus repercusiones. Se trata de su carácter sistémico y su naturaleza implícita. En primer lugar los elementos simbólicos que constituyen la red de significados compartidos de la cultura no se presentan de forma aislada, sino interrelacionados, hecho que tendremos que tener en cuenta al interpretarlos ya que no podemos leerlos por separado de forma unilateral. En segundo lugar, la cultura tiene un carácter tácito, una naturaleza implícita que hace que se den por supuestos muchos de sus contenidos. Una gran parte de la fuerza de la cultura radica en estas características, ya que es muy difícil cuestionar una red coherente de significados que se presenta de forma tácita. Si a esto le unimos que impregna a la vez el pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de la vida cotidiana (Finkelkraut, A., 1990) comprenderemos lo difícil que es someterla a un análisis que detecte su carácter hegemónico. Conocer una cultura, incluso la propia, es una empresa sin final. Su estudio requiere interpreta-

ción más que explicación causal, pero hay que tener en cuenta que el mismo hecho de pensarla, cuestionarla o compartirla supone enriquecerla o, al menos, modificarla.

No se puede definir con cierto rigor la cultura sin aludir a las relaciones que mantiene con el marco político, económico y social en el que se genera y mantiene. De esta relación, según Pérez Gómez, provienen muchas de sus posibilidades de ser modificada:

“Además los elementos de la cultura deben considerarse construcciones históricas y por tanto relativas a un espacio y un tiempo contingentes, condicionadas y susceptibles de transformación.” (Pérez Gómez, A. I., 1992a, p. 108)

Esta modificabilidad que posee la cultura es muy importante, ya que cuestiona la inmutabilidad de muchos de los hechos que suceden en su interior. Cuando una cultura permanece es porque continua siendo funcional, ya que solo la funcionalidad es capaz de mantener sus significados y comportamientos.

Otro aspecto fundamental de la cultura, dada su importancia para el tema que nos ocupa, es su capacidad para vincularnos con los demás. Las formas de vida social son una parte más de dicha cultura. Gimeno Sacristán es muy esclarecedor al respecto:

“Cultura y socialidad no pueden separarse. La primera lo impregna todo, porque es creación de significado sobre lo que vemos, hacemos y deseamos, y, por tanto, también influye en las relaciones sociales: las formas en que percibimos al otro, lo interpretamos, actuamos ante él y con él, nos comunicamos, reaccionamos, etc. Todo esto lo hacemos de acuerdo con unos determinados significados. Si por cultura entendemos las formas de vida, las sociales constituyen una parte importante de la misma.” (Gimeno Sacristán, J., 2001, p. 103)

Se pueden establecer relaciones basadas en la cultura gracias a que, a través de ésta, se comparten significados, valores y aspiraciones. Establecer relacio-

nes entre las personas exige que éstas compartan unos mínimos culturales comunes. La cultura crea comunidades, y el hecho de compartirla con otros supone pasar a formar parte de un “nosotros”. Este fenómeno nos sitúa con los demás o frente a ellos. Formamos comunidad con los que compartimos cultura, pero a veces la identidad está impregnada de conflictos y contrastes con los demás y no podemos hablar de identidades colectivas en sentido estricto. Sin embargo formar parte de una comunidad cultural no es un vínculo determinista, ya que dentro de ella existen márgenes para ejercer la autonomía individual. (Gimeno Sacristán, J. 2001) Esta concepción de la cultura como medio de socialización es compartido también por Giroux, H. (2001) quien la considera como el medio a través del cual se producen y divulgan las prácticas sociales y en el que adquieren significado y trascendencia, en definitiva: *“la fuerza pedagógica por excelencia.”* (p. 18)

Stenhouse, en una línea similar, interpreta la cultura como base de la comunicación y la cooperación, como el medio a través del cual las mentes humanas individuales interactúan. Al compartir la cultura nos hacemos capaces de comprender, aunque sea de forma parcial, la experiencia de todos los que nos rodean, de esta forma es posible la simpatía y la cooperación:

“Por tanto, la cultura apoya dos tipos de experiencia que son fundamentales para una comunicación y una cooperación satisfactoria entre individuos: el reconocimiento y la previsión de los pensamientos y acciones de los otros. (...) Tenemos ideas comunes sobre el modo de sentir y de pensar de las personas y sobre su forma de actuar.” (Stenhouse, L., 1997, p. 44)

Si la cultura -añade Stenhouse- nos permite la cooperación, cuando cooperamos adquirimos una cultura. Ésta se aprende y transmite a través del grupo que acoge con aprobación y recompensas la adaptación a las expectativas compartidas y desapueba y castiga las inadaptaciones. Cultura y cooperación, cooperación y cultura se convierten así en causa y efecto de modo interactivo.

1.3.2.- Culturas de la escuela.

Junto a la cultura común existen también otras -algunos autores las denominan subculturas- propias de marcos más reducidos y concretos. Una de ellas,

especialmente importante para el trabajo que nos ocupa, es la “cultura de la escuela”, “cultura de la enseñanza” o “cultura escolar” que para Bueno Martínez, G. (2000) sería una cultura especial según su intensión y universal según su extensión, ya que se refiere a un aspecto cultural especial -la escuela-, pero con un ámbito universal -cualquier civilización-. En ocasiones se habla en plural de “culturas de la escuela” o “culturas de la enseñanza” para subrayar la diversidad de esferas culturales que forman la cultura escolar y el carácter plural que le confieren a ésta. En esta línea, Pérez Gómez, A. I. (1998) se refiere al cruce de culturas que se producen en la escuela entre la cultura crítica, la académica, la social, la institucional y la experiencial.

Las comunidades de profesores afrontan exigencias y limitaciones similares en su trabajo a lo largo de los años, en este contexto generan creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por el grupo. Estos elementos constituyen la cultura de la escuela y transmiten a los nuevos enseñantes las soluciones históricamente generadas en la comunidad. (Hargreaves, A. 1996)

La cultura de una escuela es la forma de actuar que caracteriza a ésta, sus usos y costumbres y las tradiciones acumuladas que la distinguen de otras. Gimeno Sacristán la define así:

“Hablamos de cultura escolar como algo interno, en el sentido equivalente a clima, ethos o vida interior de las instituciones, como el conjunto de usos y maneras de manifestarse que tienen éstas en la práctica educativa, acumulación de una arraigada tradición de costumbres, rutinas y procedimientos. Es la visión del sistema escolar o de segmentos del mismo como un subsistema cultural en sentido étnico.” (Gimeno Sacristán, J., 2001, p. 26)

Martínez Bonafé, J. (1998) habla de culturas de la enseñanza para referirse al conjunto de significados específicos que se producen en relación con la práctica educativa, y sitúa su origen en las influencias socializadoras del conocimiento práctico del profesorado. Considera que algunos de estos comportamientos son propios de la institución en que surgen y que otros son externos a ella y proceden de la forma en que el entorno escolar interpreta la función social de la escolarización; finalmente, otros provienen de la biografía personal y profesional del enseñante.

Para Blanco García, N. (1993) cultura de la enseñanza es el “... conjunto de estructuras organizativas, de ideas pedagógicas, psicológicas, sociológicas, que configuran los ámbitos de pensamiento y acción en el que los profesores y profesoras se socializan y trabajan.” (p.66)

La cultura escolar se manifiesta en ritos, costumbres, formas de organizar el espacio y el tiempo, consensos no discutidos, ideas omnipresentes, expectativas no cuestionadas, intereses inconfesables, códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, guiones sobreentendidos y otros elementos de decisiva influencia socializadora y educativa (Pérez Gómez, A. I., 1998). En la práctica aparece como una forma habitual de actuar y de establecer interacciones que no suele cuestionarse.

La penetración de la cultura en la escuela se produce a través de numerosos mecanismos, algunos de los cuales, siguiendo a Santos Guerra, M. A. (2000) son los siguientes:

- Las prescripciones sobre lo que la escuela debe hacer y lo que debe conseguir.
- Las demandas de la familia.
- Los comportamientos, ideas, lenguaje y actitudes de los alumnos.
- Las expectativas que sobre la escuela mantiene la sociedad.
- La valoración de la escuela de acuerdo con las pautas imperantes.
- Las formas de evaluación que se imponen en la escuela.
- La literatura pedagógica.

Estos mecanismos generan valores, creencias, normas, metas, rituales, costumbres, estereotipos, eslóganes, etc.

Para Viñao Frago, A. (2001), al igual que cada centro docente tiene su propia cultura, existen rasgos culturales, y por tanto estables y persistentes, que distinguen y caracterizan determinados grupos de centros, como pueden ser los de Primaria y los de Secundaria, que se diferencian, entre otros elementos, por las mentalidades y prácticas de su respectivo profesorado. Además, también dentro de las culturas de los profesores pueden distinguirse subculturas relacionadas con la materia en la que éstos se han especializado (Goodson, I. F., 2000). Estas subculturas presentan importantes repercusiones, como veremos más adelante, en el desa-

rollo de la enseñanza y en las relaciones entre los profesores.

La cultura de la escuela es un hecho complejo. Para Hargreaves consta de dos elementos: el contenido y la forma cultural. El primer elemento, el contenido, es “nuestro modo de hacer las cosas”. Todos los maestros están inmersos en este componente de su cultura escolar que consta de múltiples factores:

“El contenido de las culturas de trabajo de los maestros consiste en las actitudes, creencias, valores, hábitos, supuestos básicos y forma de hacer las cosas que se comparten en un grupo de maestros o en la comunidad de maestros en general.” (Hargreaves, A., 1995, p.50)

El segundo elemento, la forma se refiere a los modos de relación y de asociación de los individuos que pertenecen a esa cultura, sus reglas de participación en la comunidad. Si los contenidos son “la manera de hacer las cosas aquí”, la forma supone “el modo en que nos relacionamos mutuamente” y, como dice Hargreaves, A. (1992 a) esta forma se encuentra en la particular articulación de las relaciones entre los profesores y sus colegas. Ambos componentes están relacionados de manera que las formas se modifican antes o a la vez que los contenidos. Además, las culturas están muy influidas por las estructuras de trabajo de la enseñanza, es decir por los horarios, la arquitectura, las decisiones del equipo directivo, etc. que ofrecen oportunidades y ponen obstáculos a las reuniones y, en general, a las relaciones. Decisiones estructurales como la organización departamental, el establecimiento de horarios, la arquitectura de los centros, etc. influyen decisivamente en la cultura de la escuela.

Para Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) la cultura sería el modo de hacer las cosas y de relacionarse mutuamente, así podemos hablar de la “cultura escolar” en términos generales o de la cultura de una escuela determinada. Ball, apoyándose en Sharp y Green nos presenta una explicación detallada de los aspectos que incluye la cultura escolar a la que denomina “ideología de la enseñanza” y que incluye elementos de diferentes tipos, entre ellos conocimientos y valores sobre la sociedad, la educación y el papel que deben jugar los profesores.

“Sharp y Green (1975, pp. 68-69) definen del siguiente modo una ideología de la enseñanza: “Un conjunto coherente de creencias e ideas sobre

las características de la enseñanza que se consideran esenciales. Una ideología de la enseñanza incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el conjunto social más amplio. También habrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores, las habilidades y técnicas requeridas y las ideas sobre como es posible adquirirlas y desarrollarlas. Finalmente, la ideología contendrá criterios para evaluar el rendimiento adecuado tanto del material sobre el que los profesores “trabajan”, esto es, los alumnos como para la autoevaluación y la evaluación de las personas dedicadas a educar. En síntesis, una ideología de la enseñanza involucra una amplia definición de la tarea y un conjunto de prescripciones para realizarla, todo ello en un plano relativamente alto de abstracción.” (Ball,S.J., 1989, p. 31)

El contenido de la cultura de la escuela depende de varios factores interrelacionados: la imagen de la enseñanza que se forjaron los profesores cuando eran alumnos, las orientaciones cognitivas y adhesiones ideológicas que hicieron suyas a lo largo de la formación inicial y las experiencias a las que se enfrentaron en su práctica profesional. Estos elementos se insertan en una red de concepciones del mundo social y político derivada de las experiencias de socialización sufridas. Vemos, por tanto, la complejidad de la cultura escolar y la multiplicidad de elementos que intervienen en su configuración.

El componente privilegiado entre todos los que configuran la cultura de la escuela es para Pérez Gómez la cultura de los profesores como gremio profesional. La define como:

“El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.” (Pérez Gómez, A. I., 1998, p. 162)

Esta cultura se refleja en los métodos que se utilizan, en el tipo de relaciones interpersonales que se producen, los roles que se desempeñan, los modos de gestión que se utilizan, las estructuras de participación que se generan y los proce-

sos de toma de decisiones que se ponen en funcionamiento. Configura, además, la manera de construir la comunicación en cada aula y determina la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La comprensión de la cultura docente requiere el análisis de tres niveles distintos y complementarios: uno fundamentado en creencias, códigos éticos e intuiciones morales, un segundo, donde los valores se basan en el contexto social y dependen de la justificación colectiva y un tercero y último en el que éstos están impregnados de emotividad, se experimentan como sentimientos y preferencias personales y pueden considerarse asociales. El primer nivel es de tipo transracional, el segundo racional y el tercero subracional. Principios éticos, contexto social y elementos afectivos personales y de grupo juegan un importante papel en la cultura de la enseñanza o de una escuela concreta. Para Pérez Gómez la cultura docente, y con ella la cultura escolar, se ven determinadas por múltiples factores:

“Difícilmente entenderemos la cultura docente y la cultura escolar sin atender a las determinaciones plurales, conscientes e inconscientes, individuales y sociales, racionales y sentimentales, convergentes y discrepantes, de los valores, expectativas y comportamientos de las personas y de los grupos.” (Pérez Gómez, A., I. 1998, pp. 162-163)

En la actualidad la cultura docente se encuentra en una encrucijada causada por la tensión entre las exigencias de un contexto social móvil, flexible e incierto y las rutinas y costumbres estáticas de un sistema escolar inflexible y burocrático. En esta tensión los docentes se encuentran inseguros y amenazados debido a una evolución acelerada a la que no saben responder. Con frecuencia sus reacciones son pasivas, gregarias, conservadoras y basadas en el individualismo o el autoritarismo.

La cultura de los docentes es generalmente conservadora y adquiere mayor relevancia cuanto menor es la autonomía y seguridad personal de los profesores. Me parece importante señalar el apoyo que los profesionales encuentran en ella, ya que les ofrece significado, abrigo e identidad en las inciertas y conflictivas condiciones de trabajo de la enseñanza, a la vez que se sienten arropados por la fuerza y las rutinas del grupo de compañeros y evitan problemas y conflictos. Hargreaves explica en la cita siguiente el apoyo que los profesores obtienen de las

culturas de la enseñanza en general:

“Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente nunca lo están, lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado.” (Hargreaves, A., 1996, p. 190)

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) nos advierten de la necesidad de tener en cuenta la cultura escolar, y dentro de ella la de los docentes, para realizar cualquier innovación, ya que estas constituyen, para bien o para mal, unas fuerzas muy poderosas. Sólo teniéndolas en cuenta podremos comprender las posibilidades del cambio educativo. Rudduck, J. (1994) señala, también en la misma línea, el poder de estas culturas para: *“adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar.” (p. 387)*. Del mismo modo, Stenhouse, L. (1984) desarrolla una idea similar, al afirmar que la cultura de la escuela influye en formas no previstas sobre la experiencia de los alumnos y de los profesores.

Al resaltar la importancia de la cultura escolar no quiero concluir que determine por completo la vida de las aulas, ya que lo que hacen los docentes es consecuencia del compromiso y el conflicto entre sus valores, sus ideas y la presión que sobre ellos ejerce dicha cultura, a la que a su vez modifican y configuran con su pensamiento y sus actitudes. Como explican Sparkes, C. y Bloomer, M. (2001), las culturas están siendo recreadas continuamente en un proceso constante de producción y reproducción. Blanco García, N. (1993) mantiene también esta postura no determinista, pero nos advierte que las condiciones y presiones que configura la cultura escolar pueden crear un contexto tal que los docentes consideren que no es realista el tratar de modificarlo. La influencia cultural se ejerce, y considero que esto es muy importante, no sólo por lo que ésta determina es decir por las decisiones que impone, sino especialmente por las que impide tomar debido a la fuerza de la costumbre transmitida a través de la socialización.

La cultura no predetermina la vida de la escuela, pero influye notable-

mente en ella, de forma que modificarla puede ser necesario para mejorar. Fullan y Hargreaves nos animan a trabajar por el cambio cultural como forma de lucha por construir la escuela que deseamos:

“Los individuos y los pequeños grupos de profesores y profesoras tienen que crear la escuela y la cultura profesional que quieren.” (Fullan M. y Hargreaves, A., 1997, p.144)

Para reconstruir la cultura de la escuela, y la de los docentes, tenemos que concebir la práctica como un proceso de abierta e interminable reflexión y acción compartida, además debemos tener en cuenta que existen un conjunto de relaciones entre la escolaridad y el poder económico, cultural y político. Educación y cultura están relacionados con estado y economía. Tomar conciencia de que existen estas relaciones a las que alude Apple, M. W. (1989) debe servirnos para considerar estos condicionantes en el momento de la reflexión y en el de la acción.

Aunque Lortie, D. C. (1975) caracterizó la cultura de la enseñanza como presentista, conservadora e individualista, y sin poner en duda que cualquier cultura escolar puede compartir, en mayor o menor grado, estas características, considero que existen culturas escolares muy diferentes que configuran distintos tipos de pensamiento, acción y relación. En este sentido, Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) hablan de dos tipos de centros: las “escuelas estancadas” o de “aprendizaje empobrecido” que presentan aislamiento y niveles bajos de rendimiento y las “escuelas en movimiento” o de “aprendizaje enriquecido” con mayores niveles de rendimiento. Pero la clasificación que considero más adecuada para situar la cooperación es la propuesta por Hargreaves (1996) que distingue cinco formas básicas de las culturas de trabajo: individualismo, balcanización, culturas cooperativas, colegialidad artificial y mosaico móvil.

Empezaremos por reflexionar sobre las culturas cooperativas o culturas de la colaboración.

1.3.3.- Culturas de la colaboración.

Una de los elementos que caracterizan determinadas culturas de la enseñanza es la colaboración que en ellas se practica entre el profesorado. Fullan y

Hargreaves (1997) citan un estudio realizado por Nias y otros investigadores en 1989 en el que se analizan las características de cinco escuelas primarias que destacan por las relaciones positivas entre su profesorado. Después de un año de estudio y observación de estas escuelas llegaron a la conclusión de que lo que caracteriza a las culturas de la colaboración no es la organización formal que poseen, las reuniones que celebran ni los procedimientos burocráticos que utilizan. El auténtico punto central de estas escuelas son las relaciones que mantienen basadas en la ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura mutua. Tampoco se trata de culturas establecidas para acontecimientos específicos, sino de actitudes y conductas generalizadas que abarcan todos los momentos y todos los días de las relaciones entre los docentes:

“Las culturas cooperativas aparecen en todos los aspectos de la vida de la escuela: en los gestos, los chistes y las miradas que indican simpatía y comprensión; en el trabajo duro y en el interés personal demostrado en los pasillos o fuera de las aulas; en los cumpleaños, días de fiesta y demás pequeñas celebraciones; en la aceptación y la combinación de la vida personal y la profesional; en la alabanza, el reconocimiento y la gratitud manifiestas, y en la puesta en común y la discusión de ideas y recursos.” (Fullan, M. y Hargreaves, A. 1997, p. 76)

Considero que el hecho de que las culturas de la colaboración no aparezcan determinadas en el tiempo o en el espacio y no se limiten a aspectos formales sino que se reflejen en la totalidad de la vida de la escuela, es una característica que nos muestra la importancia de estas culturas y las numerosas implicaciones que conllevan.

Aunque en una primera aproximación la idea de la colaboración nos lleva a suponer que se trata de culturas en las que prevalece el acuerdo y la formación de amplias mayorías, hemos de señalar que este consenso no se forma sacrificando o silenciando las opiniones individuales. Paradójicamente, el desacuerdo es más fuerte y frecuente en las escuelas con culturas cooperativas, ya que en ellas se discuten los valores que se defienden y sus implicaciones en la práctica. Las culturas de la colaboración -siguen diciendo los citados autores-reconocen y dan voz a los propósitos del profesor y en ellas el desacuerdo es posible por la seguridad en que se asientan las relaciones:

“En las culturas cooperativas, los fracasos y la incertidumbre no se protegen, sino que se comparten y discuten con el fin de conseguir ayuda y apoyo. Los maestros y maestras no pierden tiempo ni energía cubriéndose las espaldas. Las culturas cooperativas requieren un amplio acuerdo sobre los valores educativos, pero también toleran el desacuerdo y, hasta cierto punto, lo estimulan activamente, dentro de estos límites. Las escuelas caracterizadas por culturas cooperativas son también lugares de trabajo duro, de compromiso fuerte y común, de dedicación, de responsabilidad colectiva y de un sentido especial de orgullo de la institución.” (Fullan, M y Hargreaves, A., 1997, pp. 76-77)

Estas culturas crean unos ambientes de trabajo más satisfactorios y productivos dado que respetan y tienen en cuenta no sólo las opiniones del profesor, sino a éste como persona. En ellas los docentes manifiestan de forma voluntaria algunos de los aspectos más personales de sí mismos. Se acepta la diversidad y se promueve la interdependencia, en la medida en que unas personas aprenden de otras y trabajan de forma conjunta para la resolución de los problemas.

En las culturas colaborativas la enseñanza se define como difícil y se considera un reto para los profesores. Hasta los más capaces necesitan ayuda y, por tanto, el pedir la no cuestiona ni pone en entredicho el propio valor profesional. Se da y se ofrece ayuda para alcanzar las metas comunes sin que eso menoscabe la autoestima, al contrario, se considera algo necesario y recomendable (Rosenholtz, S. J., 1989). Además estas culturas conciben la enseñanza de forma colectiva y ofrecen las condiciones necesarias para mejorarla a través del análisis, la experimentación y la evaluación entre colegas.

Se pueden identificar las culturas de la colaboración analizando las relaciones que se generan en el trabajo conjunto y que según Hargreaves, A. (1996) tienden a ser voluntarias, espontáneas, orientadas al desarrollo, imprevisibles y omnipresentes en el tiempo y en el espacio.

Rosenholtz, S. J. (1989), al hablar de las escuelas “que progresan” las caracteriza por la frecuencia del trabajo conjunto del profesorado. En ellas los profesores creen que la enseñanza es difícil y admiten que necesitan ayuda. La comunicación sobre el trabajo les aporta seguridad. Una idea semejante desarrollan Wallin McLaughlin, M. y Mei - Ling Yee, S., al afirmar que un entorno “colegial” ofrece numerosas oportunidades para la interacción y considera a los compañeros como fuente de retroalimentación, ideas y apoyo. Para estos autores la satisfacción per-

sonal aumenta en estos medios:

“Es un entorno en el que resulta seguro ser sincero y asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas o prácticas poco familiares. Un entorno que resuelve los problemas, asume el constante cambio y revisión -o crecimiento profesional- como la norma y de este modo establece las condiciones centrales hacia un alto nivel de oportunidades para los profesores individuales.” (Wallin McLaughlin, M. y Mei-Ling Yee, S. 1988, pp. 36)

Otras características atribuidas a las culturas de la colaboración son su capacidad para promover la mejora continua (Nias, J.; Southworth, G. Y Teomans, R., 1989), facilitar el compromiso con el cambio y el perfeccionamiento (Fullan y Hargreaves, 1997) y promover la formación del profesorado (Fullan, 1994).

En general, las culturas de la colaboración presentan ventajas en la dinámica de los centros y en la formación del profesorado, tanto de orden intelectual como afectivo. Así lo entiende Clemente Linuesa que explica en la cita siguiente algunas ventajas del trabajo cooperativo:

“La cultura colaborativa lleva a procesos de enriquecimiento propiciados por el diálogo, el debate, y hasta la confrontación y discusión, de donde provienen, quizás, sus dificultades, pero que sin duda son menores que sus beneficios. Además permiten la puesta en común de las propias incertidumbres, y dudas que el proceso educativo, lleno de valores, suscita. El compartir los problemas comunes es una forma de aprender a resolverlos, el miedo al fracaso es fruto muchas veces de la soledad; la colaboración permite un clima de confianza y de apertura a experiencias ajenas que otorga confianza al profesor.” (Clemente Linuesa, M., 1999, p. 216)

Frente a las numerosas consecuencias positivas de las culturas colaborativas, hay que tener en cuenta que no es fácil desarrollarlas y mantenerlas, ya que los profesores encuentran dificultades para colaborar incluso cuando quieren hacerlo. Fullan y Hargreaves (1997) insisten en su complejidad, en su delicado equilibrio y en la consiguiente dificultad de establecerlas y mantenerlas. Para que funcionen bien -dicen - hace falta un grado elevado de seguridad y de apertura de los profesos-

res. Consideran que es preciso ejercer un liderazgo menos carismático y más sutil que haga que la actividad tenga sentido para los demás. Pérez Gómez, (1998) encuentra difícil desarrollar este tipo de culturas porque los objetivos ya le vienen dados a la institución escolar y en el escenario se presentan fuertes luchas de poder opuestas, precisamente, al desarrollo de la cooperación.

Smyth nos ofrece otro argumento para explicar la poca difusión de que gozan estas culturas:

“La “cultura de la colegialidad” (Grimmett, 1990) llega a quedar considerablemente deslucida en un contexto en donde las necesidades de desarrollo profesional (Moore y Reid, 1990) se consideran relevantes solo si encajan dentro de los objetivos nacionales y de organización.” (Smyth, J., 1999, p. 72)

En realidad las culturas de la colaboración son formas de entender la educación que, según Pérez Gómez, A. I. (1998) afectan, tanto a los modos de entender la escuela y los procesos de enseñanza aprendizaje, como a los roles docentes y a los procedimientos de interacción entre los profesores y de éstos con los estudiantes y con la comunidad. Surgen de la propia comunidad escolar convencida de que las necesidades, intereses, complejidades y propósitos de la tarea educativa requieren la cooperación desde la independencia. La cultura de la colaboración no se limita a tratar de conseguir una educación más eficaz, sino que supone una condición básica de los procesos educativos basada en los intercambios y la comunicación reflexiva.

El amplio y profundo alcance de la cultura de la cooperación para la vida de los centros y el desarrollo de la enseñanza lo recogeremos con mayor amplitud en el capítulo siguiente en el que veremos en qué consiste y qué repercusiones para la educación tiene la colaboración entre el profesorado. Ahora analizaremos el papel de estas culturas frente a los valores dominantes en nuestra escuela y nuestra sociedad.

1.3.4.- Las culturas de la colaboración y sus posibilidades de desarrollo en nuestro contexto social y escolar.

Hemos visto como la colaboración aparece siempre en el interior de una

cultura determinada, en estrecha relación con el contexto social y cultural en el que se produce. Esta consideración sistémica del hecho colaborativo nos lleva a preguntarnos si nuestra sociedad y nuestras escuelas facilitan o no la colaboración en términos generales y, más en concreto, si apoyan la colaboración entre los enseñantes para el desarrollo de sus tareas profesionales. En definitiva, el problema que se nos plantea es saber si las características y valores que rigen nuestra sociedad y nuestra educación promueven la cooperación, o si por el contrario la dificultan. Para resolver este interrogante tendremos que analizar los valores y contravalores que se encuentran tras las características de la sociedad y la escuela neoliberales que hasta aquí hemos venido describiendo. El conocimiento de éstos valores y la reflexión sobre su adecuación o inadecuación respecto a la cooperación nos situarán en condiciones de acceder a algunas claves que expliquen el mayor o menor éxito que en nuestro contexto tienen las actividades colaborativas.

Ya hemos desarrollado anteriormente las características del proyecto ideológico neoliberal que según Harnecker, M. (2000) exagera el individualismo y el consumismo, trastocando los valores tradicionales y valorando a la persona no por lo que es, sino por lo que tiene o aparenta tener. Bordieu, P. (1998) llega a decir que supone *“un programa de destrucción metódica de lo colectivo”* (p. 3)

La consideración de los seres humanos como individuos aislados que poseen la capacidad de autodeterminarse constituye una característica fundamental del neoliberalismo que comparte con las ideologías liberales clásicas. Todo lo que somos, y por tanto nuestros pensamientos, sentimientos y valores se forman individualmente. Los rasgos relevantes de los individuos vienen dados independientemente del contexto social. Así lo recogen Beyer y Liston:

“Más que una cuestión estrechamente económica, la primacía del individuo constituye una posición ontológica, central en el legado liberal clásico, que tiene continuidad en el programa educativo y social de la nueva derecha. (...) La primera unidad de análisis es el individuo, que debe crear y organizar las condiciones sociales que mejor satisfagan las necesidades e intereses identificados previamente por dicho individuo.”(Beyer, L. E. y Liston, D. P., 2001, p.70)

El neoliberalismo, ideología que los citados autores engloban en el térmi-

no “nueva derecha”, presupone que los seres humanos presentan unas tendencias e inclinaciones naturales sobre las que se levanta la economía capitalista. Una de las que consideran más importantes y acusadas es el individualismo. Este predominio de lo individual viene señalado también por Giroux, H. (2001) que recoge el hecho de que las pedagogías neoliberales se centran en el individuo autónomo en lugar de potenciar los grupos sociales y que dan prioridad a la elección individual sobre la pluralidad y la participación.

Para Goodman, J. (2001) el hecho de considerar al individuo como un ser anterior a las configuraciones sociales y separado de ellas, hace que se le conceda mayor importancia que a cualquier grupo social. Desde esta visión individualista, la sociedad se limita a ser el escenario en el que el individuo “actúa” para conseguir lo que desea, de forma que el logro del beneficio personal y la persecución de los propios intereses priman sobre cualquier otra consideración. Se llega así a una justificación implícita de la moral del egoísmo. Este autor encuentra tres graves paradojas endémicas al individualismo americano que pueden hacerse extensivas a nuestra sociedad:

- 1) Al fomentar una imagen de autonomía personal promueven el conformismo social.
- 2) Al presentar el ascenso social como una justa consecuencia de las actuaciones personales, oculta los privilegios y encubre las causas sociales de los fracasos.
- 3) Al poner el énfasis en las soluciones individualistas a los problemas sociales hacen inviable que los individuos pueden determinar el destino de las sociedades como ellos defienden.

Otra de las tendencias que desde el neoliberalismo se considera connatural a la persona es el espíritu competitivo, que se entiende como un medio de mejorar el individuo y la sociedad. La competitividad potencia la eficiencia y la productividad y utiliza la división del trabajo, y la consiguiente especialización del trabajador, como medios para triunfar en el mercado produciendo más y con menores costos. Considero importante señalar que esta competitividad, clave del sistema, se consigue obteniendo el mayor rendimiento posible de cada uno de los empleados. El éxito se logra con la suma de individualidades, sin que se plantee constituir equipos, mejorarlos o potenciar la colaboración. Albert explica esta concepción en la cita siguiente:

“Según el modelo anglosajón para forzar la máxima competitividad de una empresa hay que forzar la competitividad individual de cada uno de los empleados. Por lo tanto, es necesario, siempre y sin excepciones, reclutar a los mejores, y para evitar perderlos, pagarles en todo momento su valor según el mercado.” (Albert, M., 1991, p.110)

Este interés por conseguir la competitividad individual de cada uno de los operarios tiene importantes repercusiones en educación, ya que se encarga a las escuelas de formar trabajadores que sean capaces de sacrificarse para producir lo máximo posible. La formación del carácter, la valoración del trabajo duro, la sobriedad y la moderación son objetivos de la educación que, según Beyer y Liston, se consiguen a través del currículo oculto:

“El funcionamiento eficiente de la maquinaria no es posible si los trabajadores no están correctamente adaptados y preparados, y si los gerentes no aplican los métodos apropiados de supervisión. Las implicaciones educativas de esta afirmación son obvias: en el caso de los futuros trabajadores, las escuelas deben centrarse en las disposiciones, los hábitos y los rasgos de personalidad necesarios para los hábitos laborales de productividad, previsibilidad y eficiencia. Esto significaba que el énfasis en las primeras escuelas públicas no se centraba en los conocimientos impartidos a través de un currículo formal, sino en la orientación moral impartida a través de un currículo oculto.” (Beyer, L. E. y Liston, D. P., 2001, p.69)

El individualismo del sistema nos lleva a la competitividad y ambos al desarrollo de una educación basada en la formación de trabajadores individuales capaces de competir con éxito en un mercado cada vez más global. Para conseguir este objetivo la escuela utiliza, como es natural, todos los medios a su alcance y uno de los más importantes es el aprendizaje en aislamiento en el que se enseña individualmente para competir también de forma individual. La forma y el contenido del currículum están también al servicio de dicho individualismo. (Goodman, J., 2001)

Esta competitividad que se procura promover en todos los órdenes de la sociedad se ha intentado llevar también al profesorado de algunos países ensayando fórmulas que ligen su salario a los resultados académicos de sus alumnos. El in-

tento de diferenciar y jerarquizar la fuerza de trabajo es una forma de trasladar a la escuela la lógica empresarial que defiende retribuir a cada docente en función de su competencia y rendimiento. Las fórmulas concretas se fijan a partir de la evaluación continua del profesorado y de los resultados de su alumnado y se han aplicado de forma muy limitada. (Carbonell Sebarroja, J., 1996) Una vez más se vuelve equivocadamente a la búsqueda de la eficiencia y la productividad como remedio a los problemas de la educación.

El programa educativo neoliberal se propone, como venimos viendo, formar al individuo aislado. Beyer y Liston nos resumen los aspectos en los que se insiste en las escuelas públicas de EEUU:

“En el marco de las escuelas públicas un énfasis en “los datos”, la formación cultural, el carácter moral, unas mayores restricciones en la conducta de los alumnos, y en niveles académicos más estrictos cubrirán las necesidades nacionales y los valores tradicionales de la educación.” (Beyer, L. E. y Liston, D. P., 2001, p. 88)

Adquirir datos, formarse culturalmente, forjarse un carácter moral, mejorar la conducta y adquirir niveles académicos más altos son objetivos que se refieren al individuo y se consiguen con un trabajo también individual.

Si el individualismo es la base de la economía capitalista, el mérito personal constituye para los neoliberales la credencial con la que los individuos nos movemos en la misma. Esta importancia social del mérito y la capacidad individuales se refleja claramente en educación a través de un sistema que afirma ofrecer igualdad de oportunidades para todos y que justifica las diferencias que se producen en función de las diversas posibilidades y del grado de esfuerzo de cada uno. El cociente intelectual y el estudio serían, pues, los motores de un progreso individual que se desentiende de sus implicaciones sociales.

La formación del individuo en la sociedad neoliberal se realiza, además, en un marco insolidario que no admite ideales educativos que sirvan para todos. Como consecuencia, dice Gimeno Sacristán, se produce una división de la sociedad:

“Por otro lado, en las dos últimas décadas del siglo XX, el triunfo del economicismo neoliberal ha debilitado cualquier consideración que planteara ideales educativos extensibles por igual para todos, primando un sentido de la libertad insolidario que fragmenta a la sociedad, siendo incompatible con un currículum realmente común.” (Gimeno Sacristán, J., 2001, p. 24)

En cuanto al proyecto social hemos aludido también anteriormente a la fragmentación social que promueve. Harnecker explica como la falta de objetivos comunes crea división social y aislamiento:

“La base para mantener a estos grupos aislados entre sí o sujetos a relaciones contradictorias es buscar conscientemente desorientarlos respecto a sus posibles objetivos comunes, imposibilitando que estas minorías asuman luchas colectivas.” (Harnecker, M., 2000, p. 175)

Otra consecuencia del individualismo y la competitividad es la división del trabajo, que aunque para Smith, A. (1988) crea una sociedad bien organizada y, finalmente, la opulencia universal, en realidad establece una división de las tareas rigurosamente fijada y muy segmentada que refuerza la especialización y acarrea que los obreros pierdan el control sobre el producto de su labor y se conviertan en una pieza más de una cadena de montaje. Este tipo de organización del trabajo presenta también sus repercusiones en la escuela con la división de la enseñanza en múltiples tareas o disciplinas y la especialización del profesorado para abordar cada una de ellas, produciendo la consiguiente desprofesionalización en la tarea de educar a personas concretas. Esta división del trabajo, que según Martínez Bonafé, J. (1998) separa la concepción de la ejecución y desplaza al profesorado a un papel de técnico que ejecuta prescripciones, exige, como contrapartida, un esfuerzo de colaboración dentro del equipo docente (Gimeno Sacristán, J., 1988)

Los valores que estamos encontrando: competitividad, valoración de la eficiencia y la productividad frente a cualquier otra consideración, aislamiento, sobrevaloración del mérito y la capacidad individual, insolidaridad, fragmentación social y consideración positiva de la división del trabajo y la especialización, son consecuencia de una concepción individualista del ser humano que los neoliberales consideran irrenunciable y que se opone frontalmente a la cooperación a la que

califican de innecesaria y estéril. Esta individualización no promueve la autonomía de los individuos, sino que se basa en un aislamiento y enfrentamiento competitivo, constituyendo un obstáculo para el desarrollo de una adecuada identidad individual. Pérez Gómez nos aclara el tipo de individualización de que se trata:

“Podemos concluir que en la sociedad neoliberal se fomenta la individualización como separación, diferenciación y competitividad, no como promoción de la identidad individual, basada en la independencia intelectual.” (Pérez Gómez, A. I., 1998, p.117)

La presencia en mayor o menor escala de las ideologías neoliberales en nuestra sociedad y en nuestra escuela fomenta el individualismo y dificulta el desarrollo de una cultura de la colaboración, afectando negativamente al grado de colaboración que se promueve en las aulas y se desarrolla entre el profesorado.

Cuando aparece el trabajo cooperativo en nuestra sociedad y en nuestra escuela lo hace, pues, a pesar del individualismo que las impregna y que conlleva valores opuestos al desarrollo de la cultura de la colaboración.

1.3.5.- El sentido y la necesidad de las culturas de la colaboración en la sociedad y la escuela de hoy.

Que la cultura de la colaboración vaya en contra de los valores hegemónicos en nuestro entorno no significa que no sea necesaria. Los valores y actitudes a los que estamos habituados no tienen por qué ser los mejores posibles para el mundo que nos ha tocado vivir. Bruner nos insta a evitar el peligro de confundir lo real con lo único posible:

“Lo que hace falta sobre todo es el atrevimiento y la novedad de hipótesis que no den por sentado que es cierto lo que simplemente se ha hecho habitual” (Bruner, J., 1972, p.227)

Separar lo habitual de lo necesario y posible, supone el primer paso para comprender que la colaboración, y la cultura en la que se inscribe, son hechos que

se producen contra corriente, pero constituyen una necesidad de primer orden para nuestra sociedad en general y, en particular, para alumnos y profesores.

Justificar la importancia de la colaboración en una sociedad en la que el individualismo imperante se presenta como un valor que niega la necesidad de cooperar, debe partir del convencimiento de que considerar a los seres humanos como individuos aislados carece de solidez. Demostrada la insuficiencia del individualismo pasaremos a mostrar la importancia de otros valores, como la colaboración que potencien la cohesión social y busquen el bien común a través del desarrollo de la comunidad y la democracia.

Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001) en un sólido capítulo que titulan: “Nuestra visión social y democrática: hacia un nuevo progresismo” exponen los múltiples problemas que se le plantean al individualismo de la nueva derecha. Los neoliberales defienden el individualismo como un medio de desarrollar una libertad negativa que nos faculta para hacer todo lo que para nosotros tenga sentido y no viole la libertad de los demás. Pero la libertad -advierten los citados autores -no consiste en una posibilidad de elección infinita, sino que debe ejercerse en comunidad. Para avalar esta idea se apoyan en Barber y señalan algunas de sus ideas:

“Las personas se sienten libres de una forma concreta, no sólo cuando tienen opciones, sino cuando sus opciones tienen sentido; no cuando existen el caos y el desorden donde todo es posible, sino cuando lo que es posible es un conjunto de opciones vitales ordenadas por valores éticos o religiosos elegidos por ellos mismos; no cuando están solos, sino cuando participan en las comunidades libres que les permiten definir la vida en común de una forma autónoma y establecer libremente una identidad común.” (Barber, B. R., citado por Beyer, L. E. y Liston, D. P. 2001, p. 194)

La necesidad de crear alguna forma de cohesión social viene determinada incluso por la evolución de la economía de libre mercado que requiere ciertas clases de colaboración. La participación en el campo laboral y en el terreno político hacen necesario el desarrollo de unos hábitos productivos y cívicos concretos de cuyo desarrollo se encarga a la escuela y que generalmente se oponen a la libertad negativa.

El individualismo impide a la nueva derecha identificar las causas de la actual crisis social y buscar las vías para paliarla. El relativismo moral que se crea al considerar la decadencia moral como un asunto de carácter y de culpabilidad individual, dificultan la comprensión de los orígenes sociales de dicha decadencia y la búsqueda de medios para reforzar el valor ético de las comunidades. La solución de la actual crisis social exige analizar los orígenes de la desigualdad, y uno de los factores más importantes que influyen en ella es una concepción individualista de la sociedad que impide diseñar soluciones sociales.

Otra penosa consecuencia del individualismo es el no tener en cuenta los valores que las personas adquieren viviendo dentro de instituciones sociales concretas:

“Nos convertimos en lo que somos, desarrollamos el carácter y las virtudes de una clase u otra, en la experiencia diaria de vivir en un escenario social. Nos volvemos libres a través de la creación de circunstancias sociales sólidas y desafiantes. “Las escuelas y otras instituciones, por consiguiente, no tienen otra elección que mostrar y fomentar la adopción de perspectivas estimadas moralmente valiosas y defendibles.” (Beyer L. E. y Liston, D. P., 2001, p. 198)

A través del compromiso con otros seres humanos, estructuras institucionales, prácticas culturales y situaciones políticas, las personas se convierten en lo que son. El individualismo del sistema genera un tipo de experiencia que es una causa importante de la decadencia moral que se deplora.

Frente a este fracaso del individualismo que impide encontrar las causas de la actual crisis social y escolar, que no tiene en cuenta que los valores se aprenden en sociedad, que debilita toda noción de bien social y común y que hace que se resienta el concepto de “comunidad”, es preciso retomar la colaboración entre las personas para reconstruir la sociedad y la escuela:

“En contra de estas ideas, creemos que la recuperación de una noción del bien común es esencial tanto como fuerza política como moral, si queremos solucionar los problemas sociales y educativos a los que nos enfrentamos” (Beyer, L. E. y Liston, D. P., 2001, p. 201)

Recuperar el concepto de comunidad a través de la colaboración es imprescindible para crear un estilo de vida democrático basado en intereses comunes y en el respeto a todos los miembros del grupo.

La colaboración, pues, tiene un sentido muy claro en nuestra sociedad y en nuestra escuela y su necesidad es evidente, a pesar de no corresponderse con los valores hegemónicos. Esa necesidad nos exige trabajar por una cultura en la que la cooperación no sólo sea posible, sino que se convierta en habitual.

Reflexionar con mayor profundidad sobre lo que es y lo que significa la colaboración en educación será objeto de los apartados siguientes.

2.- LA COLABORACIÓN SUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y SU CONTEXTO HISTÓRICO.

Antes de adentrarnos en lo que es y supone la colaboración procuraremos definir este hecho desde tres perspectivas diferentes: el significado que se le da a este término en nuestra lengua y en la literatura pedagógica en la que se utiliza; los fundamentos filosóficos que sustentan la colaboración y las condiciones en las que ésta debe practicarse, y; finalmente, el sentido que la cooperación ha tenido a lo largo de la historia de la educación. A través de la conjunción de estas tres perspectivas esperamos dibujar con mayor nitidez la especificidad y riqueza de las acciones colaborativas.

2.1.- LA COLABORACIÓN: COOPERAR O COLABORAR

Dentro de la cultura de la colaboración, y en ocasiones fuera de ella como elemento de resistencia, aparecen las acciones cooperativas en las que dos o más personas trabajan en común para conseguir un fin. Términos como trabajo en equipo o en grupo, cooperación, colaboración, colegialidad, investigación conjunta o diálogo profesional, designan distintos tipos y grados de acciones caracterizadas por el desarrollo de tareas entre dos o más personas. Analizaremos el significado de dichos términos así como sus semejanzas y diferencias para clarificar los conceptos que encierran, profundizar en su significado y establecer un uso adecuado y coherente de los mismos en el trabajo que nos ocupa.

El diccionario de la Real Academia Española define así algunos de los vocablos anteriormente relacionados:

“Grupo: Pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto material o moralmente considerado.” (Real Academia Española, 1992, p. 704)

“Equipo: Grupo de personas, profesionales o científicas organizado para una investigación o un servicio determinado.” (Ibíd., p. 572)

“Colaborar: Trabajar con otra u otras personas, especialmente en obras del espíritu.” (Ibíd., p. 334)

“Cooperar: obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin.” (Ibíd., p. 375)

“Colegiar: reunirse en colegio los individuos de una misma profesión o clase.” (Ibíd., p. 507)

Comparando estas definiciones podemos ver que el grado mínimo de relación lo encontramos en el grupo que se configura como un simple conjunto de seres. Cuando al grupo se le dota de organización pasa a denominarse equipo, y si las personas que lo forman son de la misma clase o profesión podemos hablar de colegiación. La colaboración supone trabajar con otras personas y se convierte en cooperación, el nivel más elevado de interdependencia, cuando el equipo obra conjuntamente para conseguir un mismo fin. Vamos a ver ahora como se definen y concretan estos términos en el contexto de la bibliografía en la que suelen utilizarse.

Los términos “trabajo en grupo” o “trabajo en equipo” indican que la tarea que se realiza no es meramente individual, ya que existe una organización de tipo colectivo, pero no especifican las interacciones que se producen dentro de dicha organización. Sancho y Ferrer los consideran un primer paso hacia el trabajo colaborativo:

“Trabajar en grupos no es colaborar, pues la organización grupal puede implicar sencillamente una división del trabajo precisamente contraria al espíritu cooperativo; repartir tareas, distribuir roles, marcar responsabilidades son momentos a veces necesarios en la constitución de un grupo colaborativo, pero solo desde la finalidad de crecimiento y maduración comunitaria global hacia dinámicas autorreguladoras y autogestionarias del mismo.” (Sancho Gil, J. M^a. y Ferrer, V.; 1997, p. 32)

Algunos estudiosos del “trabajo en equipo”, según afirma Plenchette-Brissonnet, C. (1987), consideran inadecuado el término “equipo” porque no designa el objetivo que se plantea, ni las modalidades de trabajo que adopta dentro del agrupamiento, ni el punto común que deben tener las distintas formas de trabajo que se incluyen bajo esta denominación. Añaden que dicho término indica únicamente oposición al trabajo individual, ya que se define sólo por un criterio cuantitativo, es decir por el número de individuos, independientemente de cualquier análisis sobre la naturaleza del trabajo realizado.

Cuando hablemos de trabajar en grupo o en equipo nos referiremos, por tanto, a los inicios de una relación cooperativa, a un tipo de organización que es necesaria, pero no suficiente para poder hablar de un auténtico trabajo colectivo. El denominado “trabajo cooperativo” va más allá. No se limita al hecho de que varias personas trabajen juntas, sino que éstas deben tratar de conseguir finalidades comunes. En una situación de este tipo, los individuos procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para los demás componentes del grupo. En el aprendizaje cooperativo solo se pueden conseguir los propios objetivos si los demás miembros del grupo logran los suyos. De esta forma el grupo es más que la suma de sus partes, y la interdependencia positiva que se crea potencia los resultados, así lo entiende Rué i Domingo (1998) para quién en este tipo de trabajo los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados.

Bonals aporta otros elementos para comprender el alcance de la interdependencia positiva:

“Un grupo operativo - entendido según Bleger (1964), como un conjunto de personas que trabajan activamente para conseguir unos objetivos fijados- ha de posibilitar a todos sus integrantes el participar activamente y sentirse satisfechos del trabajo conjunto. El crecimiento y enriquecimiento de cada uno ha de ser compatible y favorecedor del crecimiento de los otros; la aportación de cada componente debe cuidar las iniciativas del resto.” (Bonals, J., 1996, p. 17)

La interdependencia positiva de objetivos, recursos y roles es un elemento fundamental para definir el aprendizaje cooperativo y muchos procesos cognitivos e interpersonales solo se producen en un marco de éstas características. Jonh-

son, Jonhson y Holubec explican este hecho en la siguiente cita:

“Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales solo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente como resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado.”
(Jonhson, D. W., Jonhson, R. T., y Holubec, E. J., 1999, p. 22)

Para Stenhouse, L. (1997) no es posible conseguir la cooperación en el grupo a menos que éste acepte el desarrollo de la tarea y se ocupe de ella. Conocer este hecho nos previene de la tentación de intentar imponer actitudes cooperativas desde fuera sin contar con las personas que deben desarrollarlas. Este mismo autor defiende que los factores más importantes para el éxito del trabajo basado en la cooperación son la estructura de autoridad que posea la escuela -que ofrezca responsabilidades y sean aceptadas-, la existencia de un clima intelectual adecuado y la medida en la que institucionalice o no la competición.

En la cooperación existe una finalidad que se pretende alcanzar en común y a partir de ahí la tarea que debe realizarse suele ser definida por un líder. En una tarea cooperativa existe división de responsabilidades, de forma que el líder asume algunas y otros voluntarios cumplen otras que ayudan a completarla. Los proyectos cooperativos cuentan normalmente con acuerdos predefinidos que especifican quién hará las cosas y cómo y cuándo las harán. (Johnston, M., 1997a). Cuando las metas y las tareas no están predefinidas sino que son negociadas en un proceso grupal, de forma que el grupo decide por sí mismo sobre la tarea y sobre como trabajarán juntos para alcanzarla, podemos hablar de colaboración. Para Johnston, la colaboración depende más de las relaciones que se establecen y de la mutua comprensión que de metas y acuerdos predefinidos:

“En el trabajo colaborativo la autoridad para definir el proyecto es compartida, y es necesario considerar las valoraciones y perspectivas de todos los participantes como parte de la evolución del proceso. Se requiere reciprocidad para trabajar colaborativamente, mientras que en un proyecto cooperativo

el proceso es al parecer frecuentemente más unidireccional.

El aprendizaje cooperativo en clase normalmente es planificado por el profesor, los objetivos de aprendizaje son especificados por él, y el rol de los alumnos es asignado antes que comiencen los grupos a trabajar. En las estrategias de aprendizaje colaborativo, el docente y el alumnado trabajan juntos tanto para definir las metas y procedimientos como para alcanzar los objetivos de aprendizaje y resolver los problemas que aparezcan en el proceso.”. (Johnston, M., 1997 a, p. 36)

El propio Johnston, en un artículo que analiza la colaboración entre estudiantes y la colaboración entre los docentes y el alumnado incluye la siguiente tabla que recoge las características de la cooperación y de la colaboración, al mismo tiempo que muestra sus diferencias:

COOPERACIÓN	COLABORACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación instrumental a las metas: cumplimentar tareas. • Liderazgo • División de responsabilidades • Uso de diferentes pericias • Acuerdos predefinidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación relacional a las metas: comprensión. • Autoridad compartida. • Reciprocidad entre participantes. • Reciprocidad en los acuerdos.

Aunque el grado de autonomía del grupo para establecer sus metas y su sistema de trabajo señala claramente la diferencia entre la cooperación y la colaboración, muchas veces la distinción se hace difícil en la práctica, ya que muchos proyectos se mueven entre ambos, o bien comienzan siendo cooperativos y lentamente se transforman en colaborativos. Por otra parte la colaboración precisa más tiempo para desarrollarse que la cooperación por lo que es aplicable a diferentes situaciones y objetivos. Ambas formas de trabajar tienen sus ventajas y sus desventajas, lo importante es saber cuando se está trabajando de una u otra manera y qué se pretende con ello.

Dada esta indeterminación y con el fin de no establecer clasificaciones que no sean funcionales ni puedan ser utilizadas en la práctica de forma rigurosa, usaremos como sinónimos los términos “cooperación” y “colaboración”, entendiendo que ambos designan un trabajo en el que lo esencial es la interdependencia de metas y lo deseable el que esas metas puedan ser decididas por el propio grupo. Me baso también para tomar esta decisión, en el hecho de que muchos autores utilizan estos términos como sinónimos. El resto de conceptos enumerados como “diálogo profesional”, “investigación conjunta” o “colegialidad” los utilizaremos para situaciones de relación profesional de contenido menos determinado en las que prime el diálogo, la investigación o, en general, la relación profesional de cualquier tipo entre colegas.

Las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española con las que hemos iniciado este apartado avalan el uso que de estos términos se hace en la bibliografía, ya que designan también como “cooperación” a la situación en la que se trabaja para fines comunes. Únicamente existe disparidad en el término “colaboración” que el diccionario define como un trabajo con otras personas sin exigirle más requisitos, mientras que la literatura pedagógica, quizás por la influencia de las traducciones de otros idiomas, le otorga a éste el mayor grado de interrelación. Ante esta disyuntiva nosotros hemos adoptado la equivalencia entre “cooperación” y “colaboración”, ya que consideramos que es lo más usual en el ámbito pedagógico.

A pesar de esta coincidencia de los diversos autores en la utilización de los términos, hay que señalar que, en ocasiones, el nivel de precisión terminológica es menor, pudiéndose encontrar autores que, por ejemplo, no distinguen entre el trabajo en equipo en general y el trabajo colaborativo en particular, tal es el caso de Bonals cuando al explicar las condiciones que debe cumplir lo que él llama “trabajo en grupo” está definiendo, en realidad, el trabajo colaborativo:

“Sintetizando algunas ideas expuestas en los apartados precedentes incluidos en esta parte y sin pretensiones de exhaustividad, podemos considerar que un equipo docente consigue un buen nivel de trabajo en grupo en la medida en que es capaz de clarificar suficientemente los objetivos que se propone, llegar a un consenso sobre la conveniencia de esos objetivos, priorizar adecuadamente según las necesidades que ha detectado y al mismo tiempo, conseguir que la labor sea suficientemente gratificante, factible para las dificultades que supone, y

con suficiente consenso en la metodología que se empleará para llegar a los objetivos propuestos.” (Bonals,J.,1996, p. 101)

En todos los casos tendremos, pues, que observar el contenido que existe detrás de cada término para comprender mejor los textos y recordar, además, que el trabajo cooperativo o colaborativo es un tipo de trabajo en equipo.

Quiero aclarar que este intento de acotar y definir los hechos colaborativos no pretende reducirlos al cumplimiento de una serie de condiciones formales. La colaboración va mucho más allá de una mera cuestión técnica o de adecuación a ciertos requisitos, ya que exige determinadas actitudes. Para Tonucci, F. (1981), cooperar significa respetar las ideas de todos, ejercer tanto el derecho a expresar el propio pensamiento como el deber de escuchar el de los demás. Significa, además, superar algunos mitos de nuestra sociedad consumista como la necesidad de la propiedad individual que, en el caso de la escuela, se ejerce sobre los libros y otros materiales.

Tampoco la colaboración, ni siquiera el trabajo en equipo, es algo que puede esperarse si la tarea no presenta un contenido, una intencionalidad. Alumnos y profesores, en sus respectivos grupos, solamente podrán colaborar cuando haya algo que quieran hacer conjuntamente, y esta intencionalidad común la proporcionan las finalidades compartidas que más que un requisito de la cooperación constituyen su razón de ser y su auténtico motor.

2.2.- LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA COLABORACIÓN.

El tema central de esta tesis lo constituye la colaboración, el hecho de que los profesores trabajen juntos para conseguir finalidades comunes. El interés por comprender esta actividad, derivado de una de las finalidades básicas de la investigación, nos obliga a abordarlo desde sus planteamientos más profundos, es decir desde el análisis de las bases en que se sustenta. Este análisis nos remite necesariamente a la filosofía, disciplina desde la que podremos adentrarnos en los planteamientos de la razón dialógica, en virtud de la cual el grupo de profesores, convertido en interlocutores se dotan de unas normas que les permiten llegar a un entendimiento a través del cual pueden acceder al conocimiento de la verdad.

Comprender con profundidad lo que supone y significa la colaboración y la comunidad que su ejercicio genera, nos lleva a reflexionar, pues, sobre sus fundamentos filosóficos, con la intención de indagar qué finalidades persigue esta actividad y cuál es su auténtico sentido, más allá de sus aspectos meramente instrumentales. La reflexión filosófica se convierte así en una necesidad para llegar a la comprensión de un hecho que cimienta la vida democrática y social y del que conviene tener en cuenta sus finalidades e implicaciones.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, este apartado se propone, por una parte, esclarecer las bases en las que se sustenta desde el punto de vista filosófico el hecho de que un grupo de personas trabajando en colaboración se constituyan en comunidad y puedan llegar a conocer la verdad y, por otra, buscar las condiciones que dicho grupo debe cumplir para poder llegar a ese conocimiento.

2.2.1.- Colaboración y razón comunicativa.

La colaboración, definida como una tarea caracterizada por la interdependencia de metas, supone, desde el punto de vista filosófico, la preeminencia de la razón comunicativa, compartida, dialogada o consensuada, frente a la razón individual o monológica que vendría representada por el trabajo aislado en el que las finalidades no se comparten. Para conocer esta racionalidad discursiva que conlleva una acción de grupo y un comportamiento investigador comunitario, nos remitiremos a la Ética del Discurso o Teoría de la Acción Comunicativa.

A comienzos de los años 70 del siglo pasado surge en Frankfurt una nueva propuesta ética desarrollada por Karl Otto Apel y Jürgen Habermas a la que estos filósofos designan con diversos nombres: “ética dialógica”, “ética comunicativa”, “ética de la responsabilidad solidaria” y “ética discursiva”, término este último que se ha impuesto en los últimos tiempos (Cortina Orts, 1988). Esta ética hace depender la validez de las normas que han de regular la conducta del consenso racional entre los afectados por las mismas. En ella las decisiones colectivas no sólo se anteponen a las individuales, sino que constituyen el punto de coincidencia entre los intereses individuales y los universales. Profundizaremos en el conocimiento de la ética discursiva a través del pensamiento de Apel y Habermas como medio de aproximarnos a los fundamentos del trabajo colaborativo. Para ello partiremos del concepto de comunidad en autores como Pierce, Royce, Mead y Dewey,

que desde presupuestos generalmente pragmáticos buscan la validez de las ideas que sostienen a través de la discusión crítica en el seno de la comunidad, y cuyo pensamiento está en la base de la Teoría de la Acción Comunicativa que, como ya hemos dicho, constituirá el punto de llegada de este apartado. El propio Habermas reconoce las aportaciones de estos autores a su teoría crítica de la sociedad cuando explica como, a instancias de su amigo Apel, estudió a Pierce, Mead y Dewey y como vio en el pragmatismo americano una respuesta productiva a Hegel. (Habermas, J., 1988)

Buscaremos, pues, las raíces de la colaboración en la Teoría de la Acción Comunicativa, pero antes analizaremos el papel de la comunidad en el pragmatismo como su antecedente más próximo.

2.2.2.- El papel de la comunidad en el Pragmatismo Americano.

Los pragmatistas consideran que la comunidad desempeña un importante papel en la validación de las ideas. Las características de dicha comunidad y la importancia que se le otorga en la construcción del conocimiento difieren, sin embargo, de unos autores a otros.

Charles Sanders Peirce (1839-1914) es el introductor del término “pragmatismo”. Para el pragmatismo el pensamiento está formado por diferentes operaciones mentales de las que algunas son controlables, deliberadas y sujetas a autocontrol. Este autocontrol requiere una constante actitud crítica que constituye la vida misma del razonamiento y que se da en el contexto de una activa comunidad de investigadores. Según De la Garza, M. T. (1995) las características fundamentales del Pragmatismo son las siguientes:

A) Antifundamentalismo.

El pragmatismo trata de acabar con la idea de que existen o pueden existir principios o fines absolutos en filosofía.

B) Falibilismo.

El antifundamentalismo pragmatista no equivale al relativismo sino que su alternativa es el falibilismo que consiste en aceptar que no hay creencias o tesis que no estén sometidas a nuevas interpretaciones y críticas. En la filosofía y en la ciencia debemos confiar en múltiples y variados argumentos en lugar de hacerlo exclusivamente en uno de ellos.

C) *Carácter social del Yo y necesidad de alentar una comunidad crítica de investigadores.*

Al ser falibles y estar limitados por nuestras perspectivas no podemos lograr como individuos la filosofía última que buscamos, de forma que debemos buscarla en el seno de la comunidad de filósofos. El proyecto pragmático llama a esta tendencia descentramiento del sujeto. La idea de apelar a una comunidad crítica parte del supuesto de que sólo ofreciendo nuestra hipótesis a la discusión crítica de los demás podemos mantener la validez de lo que sostenemos.

D) *Sensibilidad para aceptar la contingencia radical y el azar.*

La aceptación de la contingencia radical y el azar que marcan el Universo, nuestras investigaciones y nuestras vidas constituye otro punto central del pragmatismo. Nuestro mundo es a la vez amenazante y fuente de oportunidades.

E) *Pluralidad*

La tradición pragmática se considera plural y afirma la necesidad de apertura y la diversidad de las tradiciones, perspectivas y orientaciones filosóficas.

Estas características nos muestran, en términos generales, el sentido que la comunidad de investigación tiene en el seno del pragmatismo americano, pero para profundizar en su significado resulta conveniente analizar la forma en que la entienden los diferentes autores. A tal efecto nos remitiremos al pensamiento de pragmatistas como Pierce, Royce y Dewey, y nos referiremos también a las concepciones de Mead que desde la psicología añade al concepto de comunidad una dimensión social.

Para Pierce la investigación es un proceso que se inicia con la duda y comprende el paso de ésta a la creencia. La creencia produce un hábito que regula la acción, por lo que la investigación se puede definir como “pensamiento en acción” y su finalidad es conseguir el descanso que proporciona la creencia. El pensamiento parte de una duda real y para validar los enunciados verdaderos o creencias recurre a un proceso de verificación que se da en el seno de un sistema de conocimiento elaborado y socialmente heredado en el que las técnicas de verificación, las condiciones de validez y los patrones de procedimiento y control son creación y patrimonio de la comunidad científica como un todo.

Tanto en la concepción de la verdad como en la de la realidad, sitúa Pierce la noción filosófica de comunidad de intérpretes, investigadores y confirmadores. No tenemos otra manera de entender el mundo más que a partir de nuestras representaciones, de forma que la realidad consiste en el acuerdo al que eventualmente llegaría la comunidad científica. El falibilismo de Pierce juega un papel importante en su idea de la continua búsqueda. La idea de la verdad representa un ideal de progreso científico, ya que dicha verdad se encuentra al final de un proceso infinito de investigación llevado a cabo por un número también infinito de investigadores trabajando juntos en una comunidad. Esta comunidad ideal garantiza la objetividad y verdad de lo fácticamente consensuado (Cortina Orts, A. 1985). El sentido de la comunidad y su dimensión ética la recoge De la Garza en la siguiente cita:

“Pierce concebía la comunidad de investigadores como un grupo ideal de personas que buscan un método de investigación autocorrectivo en el sentido de que la objetividad se encuentra en la actividad deliberatoria de la comunidad como totalidad. En ella se combinan los talentos individuales y el compromiso de todos con la autocorrección y el pensamiento crítico.

La práctica de la investigación en el contexto de la comunidad de investigación no es sólo el medio de lograr objetividad, también tiene una dimensión ética. La participación en la comunidad ayuda al desarrollo de hábitos y actitudes como el compromiso con la autocorrección y el autocontrol, la disponibilidad para recibir ideas nuevas, la seriedad, la perseverancia, la honestidad y la cooperación con otros investigadores. “ (De la Garza, M. T., 1995, p. 38)

La investigación científica aparece, pues, como un proceso colectivo y es precisamente la comunidad la que garantiza el resultado de la investigación. La colaboración constituye de este modo un medio y un garante del proceso investigador.

Para formar una comunidad cada individuo debe ser capaz de trascender sus intereses y opiniones privadas para involucrarse en un proceso interpersonal en el que se comparten perspectivas y resultados. Lo que da fuerza y garantía al resultado de la investigación es el hecho de que sea una empresa cooperativa que no depende de una sola persona.

Esta idea de la verdad como resultado del consenso constituye un claro precedente del pensamiento de Apel y Habermas. Así lo indica Cortina en la siguiente cita:

“Obviamente, con esta comunidad de experimentación e interpretación inicia su andadura en la historia del pensamiento la concepción consensual de la verdad. Científicamente verdaderas serán aquellas proposiciones que como tales hayan sido consideradas por la comunidad de científicos. Abierto está, pues, el camino hacia el convencionalismo crítico de Popper y el consensualismo de Apel y Habermas.” (Cortina Orts, A., 1985, p. 74)

Sin ser un pragmatista, Royce en su libro “The problem of Christianity” presenta una adaptación de las ideas de Pierce con la que se propone definir la naturaleza de la comunidad y su papel en la sociedad y en la educación. De la Garza (1995) recoge las características de dicha comunidad:

- Una comunidad es una unión ordenada de individuos unificados por ciertas ideas, eventos y metas.
- Por ser el hombre un ser esencialmente social depende de las comunidades para todo aquello que llamamos civilización.
- Así como los individuos se unen para formar comunidades, éstas, a su vez, pueden organizarse en comunidades de grados más altos. Sería posible concebir un estado mundial, una gran comunidad, que incluyera todas las civilizaciones.
- Una comunidad es una unidad, pero puede ser para el individuo un ser valioso al que vale la pena amar y servir y por el que valdría la pena vivir y morir.
- Una comunidad no puede ser ni un grupo casual ni una multitud. No es posible hablar de comunidad sin un pasado recordado y un futuro esperado, ambos comunes a todos los miembros individuales y que sirven de vínculo entre ellos.
- La pertenencia a la comunidad debe decidirse libremente.
- Una comunidad sólo puede consolidarse a través del tiempo.

po, ya que debe adquirir una memoria común y una causa o meta que la proyecte hacia el futuro.

- La comunidad necesita de muchos individuos distintos entre sí y capaces de mantener su individualidad al mismo tiempo que afirman su pertenencia a la comunidad.
- La comunidad depende de la realidad de las relaciones y de la capacidad de ciertas ideas para mediar entre los individuos y lograr el mutuo entendimiento.
- Finalmente añadir que como observaron Platón y Aristóteles una comunidad posee una vida propia. Royce la compara al alma de un hombre o de un animal:

“La comunidad no sólo está viva, tiene una mente propia -una mente cuya psicología no es la misma que la del ser humano individual- la mente social muestra sus rasgos psicológicos en sus productos característicos -en las lenguas, en las costumbres, en las religiones-, productos que una mente individual, o aún un conjunto de tales mentes, cuando no están organizadas en una comunidad genuina, no pueden producir.” (Royce, J., 1950, p.80)

Cuando los miembros individuales se constituyen como comunidad surge un tipo de comprensión que posee una estructura lógica propia que no puede ser reducida a ningún otro proceso intelectual y a la que Royce llama “comunidad de interpretación”.

Cuando salimos de nuestra propia experiencia e intentamos penetrar en el mundo del otro nos involucramos en un diálogo en el que debemos interpretar signos a fin de descubrir intenciones y planes expresados por dichos signos. La interpretación se aplica al conocimiento de las personas y de las comunidades, ya que ambas poseen una vida de diálogo continuo en el que su pasado se interpreta en el presente para el futuro. Toda interpretación es la unión de distintos individuos que por ello llegan a constituir una comunidad y supone algo más que un proceso cognoscitivo, ya que tiene una dimensión moral que busca superar las divisiones con el fin de lograr alguna forma de comprensión, amor y lealtad.

A la idea pierciana del conocimiento científico como tarea realizada por

una comunidad de investigadores que descubren la realidad al final de su camino, Royce añade el interés por aglutinar la lealtad de todos los hombres y así lograr la armonía y la comprensión, eliminando la lucha, la ignorancia y la traición. Para Royce no sólo debe satisfacerse al intelecto sino también a la voluntad a través de la lealtad. (De la Garza, M. T. 1995)

George Herbert Mead, aunque pertenece a la tradición del pragmatismo, es un pensador ecléctico que elabora una psicología social aplicada al lenguaje vinculada con la teoría de la comunidad de interpretación presentada por Pierce y por Royce. Considera que la polis es anterior en naturaleza al individuo y a la familia y defiende que el contexto y la experiencia social juegan un papel importante en el conocimiento y explicación de la conducta humana, así como en el desarrollo de la inteligencia, hasta tal punto que la naturaleza humana y sus habilidades lingüísticas y morales sólo pueden ser entendidas en referencia a los contextos sociales en los que éstas funcionan.

Para Mead, G. H. (1990) la individualidad surge del proceso social, de los actos sociales. La autoconciencia, la mente, el pensamiento, los significados y los yos individuales son productos sociales. El yo aparece y evoluciona a partir de la situación social. En la cita siguiente Mead explica como el significado aparece a través del lenguaje entendido este como un proceso de cooperación en el grupo:

“Nosotros queremos acercarnos al lenguaje, no desde el punto de vista de los significados externos que se expresen, sino desde el contexto más amplio de la cooperación que se lleva a cabo en el grupo mediante los signos y los gestos. La significación aparece dentro de este proceso.” (Mead, 1990, p. 54)

Esta concepción del significado como elemento que se consigue a través de un proceso de cooperación desarrollado en el seno de un grupo es especialmente interesante a la hora de analizar las virtualidades del trabajo colaborativo.

Otro elemento del pensamiento de Mead, de importantes repercusiones para la colaboración, es su idea de que en es posible para un individuo ponerse en el lugar del otro: “taking the role of the other”, y que este hecho es de crucial importancia para desarrollar actividades cooperativas, ya que permite el control sobre la propia respuesta y dirigir la conducta con referencia al grupo. Habermas llama a este importante proceso descrito por Mead “adopción de la actitud del otro” y dice

que se caracteriza porque en él el sujeto se reconoce en algo externo al trasladar a su interior y apropiarse de aquello que se le enfrenta como objeto:

“La estructura de esta apropiación se distingue de la estructura de la relación reflexiva por el distinto sentido en que discurre: el sí mismo (self) no se relaciona consigo al convertirse en objeto de sí, sino al reconocer en el objeto externo, ya se trate de esquemas de acción o de esquemas de relación, lo subjetivo extrañado.” (Habermas, J., 1987, p. 18)

La organización de lo que Mead llama “comunidad autoconsciente” depende de la capacidad de sus miembros individuales para ponerse en el lugar del otro, es decir, para asumir las actitudes del otro. El paso, pues, de la reflexión sobre sí mismo a la internalización o adopción de la actitud del otro, constituye la base del trabajo cooperativo.

John Dewey como filósofo se vincula al pragmatismo. Al igual que Pierce se manifiesta contra el cartesianismo, especialmente respecto a la concepción que éste tiene de lo real y a la creencia en la posibilidad de alcanzar la certeza absoluta. Para Dewey lo real no es algo dado de antemano, sino que es aquello que la investigación y el razonamiento alcanzarán. Esta concepción de la realidad supone una noción de comunidad capaz de incrementar el conocimiento indefinidamente, ya que lo real es lo que la comunidad siempre reafirmará y lo irreal lo que negará. Si el error de una proposición nunca puede ser descubierto, no supone ningún error. Las características distintiva de la experiencia humana son, para este autor, el lenguaje y la comunicación, y el componente filosófico que los incluye es lo “social”. La comunicación presupone y facilita el acuerdo y el compartir, no sólo la experiencia cognitiva, sino también las actitudes, emociones, normas y fines. Este acuerdo o consenso es una condición necesaria aunque no suficiente para la democracia.

Para Dewey (1997a) la comunidad se basa en la democracia y en la capacidad del ser humano para organizarse y crecer. De la Garza explica así la evolución de esta idea de comunidad:

“La idea de comunidad que en Pierce surge como una comunidad de

investigación y en Royce se convierte en el ideal de la gran comunidad, da un giro práctico en el pensamiento de Dewey, convirtiéndose en comunidad democrática. Para él, la democracia es más que una forma de gobierno, es un modo de vida común y experiencia comunicada; posee un sentido moral, más aún es un ideal moral que consiste en la confianza en la habilidad de la experiencia humana para generar fines y métodos para crecer organizadamente. “ (De la Garza, M. T., 1995, p. 65)

Pero la democracia en la que cree Dewey y que se desarrolla a través de la comunidad tiene otra característica distintiva: su alianza con el espíritu científico. La ciencia sólo puede funcionar en el contexto de una comunidad en la que se acepten las normas de la investigación científica, normas que a su vez serán probadas en el seno de dicha comunidad. Dewey vincula la democracia con la ciencia, con la experiencia, con la interacción, la comunicación y la capacidad de compartir. En este contexto la colaboración constituye un elemento que contiene potencialidades incalculables.

2.2.3.- La Ética del discurso: del “yo pienso” al “nosotros argumentamos”.

La idea fundamental de la ética discursiva la expone Habermas en su obra “Conciencia Moral y Acción Comunicativa” cuando dice:

“De conformidad con la ética discursiva, una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto participantes de un discurso práctico (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida.” (Habermas, J., 1985, p. 86)

Para comprobar que una norma es universalmente válida, o dicho de otra forma, moralmente correcta, es preciso que todos los afectados por ella estén dispuestos a darle su consentimiento, tras un diálogo celebrado en condiciones de simetría, porque reconocen de manera autónoma que la norma satisface intereses universalizables. Para Cortina Orts, A. (1993) este tránsito de la conciencia al lenguaje supone pasar del “yo pienso” al “nosotros argumentamos”. La misma autora mantiene que implica también dotar al ser humano de competencia comunicativa y

del derecho a defender sus ideas mediante el diálogo:

“Por eso la idea kantiana de persona, como individuo autolegisador que comprueba monológicamente la capacidad universalizadora de sus máximas, se transforma en nuestra ética discursiva en la idea de un ser dotado de competencia comunicativa, a quién nadie puede privar racionalmente de su derecho a defender sus pretensiones racionales mediante el diálogo.” (Cortina Orts, A., 1988, p. 536)

Para conocer mejor esta ética dialógica que se encuentra en la base de los procesos colaborativos analizaremos su carácter cognitivista, universalista, formal y deontológico. La explicación de estas características la recogen Habermas, J. (1985) y Cortina Orts, A. (1988):

A) *Cognitivismo*.- La ética discursiva, al explicar cómo las cuestiones práctico-morales pueden decidirse mediante razones, presenta un claro contenido cognitivo que está enraizado en una filosofía del lenguaje y no de la conciencia como era habitual hasta este momento. Este componente cognitivo se manifiesta en los juicios morales que se emiten y que no solamente expresan las actitudes afectivas o las preferencias de los hablantes o actores. La ética del discurso, al fundamentarse en razones, refuta el escepticismo ético y presupone que se puede distinguir entre juicios morales verdaderos y falsos.

B) *Universalismo*.- Todas las éticas cognitivas se remiten al principio que Kant formuló como el imperativo categórico. Este principio moral acepta como válidas aquellas normas que expresan una voluntad general y por tanto pueden convertirse en “ley general”, excluyendo como inválidas las que no consiguen la aprobación cualificada de todos los posibles destinatarios. En la ética del discurso todo el que participe en la argumentación puede llegar en lo fundamental a los mismos juicios sobre la aceptabilidad de las normas de acción. Se niega así el supuesto básico del relativismo ético según el cual la validez de los juicios morales puede medirse únicamente según los valores de la cultura o forma de vida a la que el sujeto pertenezca en cada caso particular.

La formación imparcial del juicio se basa en un principio que obliga a cada uno de los afectados a acomodarse a la perspectiva de todos los demás a la hora de sopesar los intereses. El postulado de la universalidad ha de conseguir aquel cambio universal de funciones que ha descrito Mead como “ideal Role-taking” o “universal discourse” y que supone ponerse en el lugar del otro. La introducción del postulado de la universalidad supone el primer paso para la fundamentación de una ética discursiva en la que, según Habermas, los acuerdos deben tomarse de forma cooperativa:

“Este tipo de acuerdo expresa una voluntad conjunta. Sin embargo, si las argumentaciones morales han de producir un acuerdo de este tipo, ya no basta que cada individuo piense si puede aceptar o no cada norma. No basta con que todos los individuos hagan esta reflexión, cada uno para sí mismo, y luego depositen su voto. Antes bien, lo necesario es una argumentación “real” en la que participen de modo cooperativo los afectados. Únicamente un proceso de entendimiento intersubjetivo puede conducir a un acuerdo que sea de carácter reflexivo: sólo entonces, pueden saber los participantes que se han convencido conjuntamente de algo.” (Habermas, J., 1985, pp. 85-88)

Desde la perspectiva de la ética del discurso hay que reformular el imperativo categórico y en lugar de proponer a los demás una máxima como válida para que opere como una ley general, tengo que presentarles mi teoría al objeto de que se pueda hacer la comprobación discursiva de su aspiración de universalidad. El imperativo se traslada desde lo que cada uno puede querer sin que entre en contradicción con la ley general, hasta lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal.

C) *Formalismo*.- La ética discursiva no proporciona orientaciones de contenido, sino únicamente un procedimiento con numerosos presupuestos que deben garantizar la parcialidad en la formación del juicio

D) *Deontología*.- La ética del diálogo es deontológica porque se ocupa de justificar las normas. Su finalidad es más ocuparse de lo correcto que de lo bueno renunciando a la felicidad y centrándose en la virtud.

La pragmática formal de Apel y Habermas, influenciada como hemos visto por diversos autores, supone una superación de la racionalidad monológica kan-

tiana en la que el sujeto autónomo descubre por sí solo, con la única ayuda de su razón pura práctica, la norma de actuación ética universal.

El imperativo categórico de Kant: “Obra sólo según aquella máxima que puedas querer al mismo tiempo que se convierta en ley universal “, según el cual se convierte en ley moral aquello que yo creo que todas las personas deberían cumplir, posee limitaciones porque no siempre lo que es bueno para mí es bueno para los demás. El sujeto autónomo kantiano parece capaz de conocer por sí sólo lo que es verdadero o justo sin necesidad de comparar sus conocimientos con los de ningún otro, ya que no reconoce que el otro es distinto, es alguien diferente a mí.

Habermas y Apel reconocen la finitud de los sujetos y la dimensión de la alteridad según la cual el otro es otro y es necesario dialogar con él para averiguar lo que piensa. Consiguen pasar de una filosofía del sujeto y de la reflexión a una filosofía de la intersubjetividad y de la comunicación. Logran una transformación pragmático-lingüística de la filosofía de la comunicación pasando del conocimiento del objeto al entendimiento entre sujetos capaces de hablar. Habermas explica, apoyándose en Mead, como la socialidad es la fuente de universalidad de los juicios:

“Somos lo que somos merced a nuestra relación con los otros. Inevitablemente, pues, nuestro fin ha de ser un fin social, tanto desde el punto de vista de su contenido como también desde el punto de vista de la forma. La socialidad es la fuente de la universalidad de los juicios éticos y constituye la base de la afirmación popular de que la voz de todos es la voz universal; es decir, de que todo el que pudiera juzgar racionalmente la situación estaría también de acuerdo.” (Mead, citado por Habermas, 1987, p.134)

En el paradigma pragmático-lingüístico el sujeto ya no aparece como observador sino como hablante que interactúa como oyente. La apertura al otro, a la alteridad, está ya dada desde el comienzo y la conciencia no es un fenómeno inmanente sino que se genera comunicativamente.

Para Habermas una persona se reconoce como tal cuando entra en comunicación en la que los participantes se reconocen recíprocamente como interlocutores válidos. La persona que en una acción comunicativa dice “yo” es porque antes ha reconocido que hay un “tu” con el que se comunica, por eso nuestra razón antes

que monológica es dialógica. Por eso la conquista de la verdad debe realizarse de forma interpersonal y no aislada.

En un diálogo los participantes se aprecian recíprocamente como interlocutores igualmente facultados y tratan de llegar a un acuerdo que satisfaga intereses universalizables. Sin embargo, en una negociación los interlocutores se instrumentalizan recíprocamente para alcanzar cada uno sus metas individuales. La meta de negociación es el pacto de intereses particulares. Por eso la racionalidad de los pactos es instrumental, mientras que la de los diálogos es comunicativa.

La ética del discurso pone en manos de los diálogos concretos la decisión sobre la corrección de las normas. En este contexto cobra importancia el interrogante sobre quienes deben dialogar o, en el caso de que no puedan hacerlo, quienes deben ser tenidos en cuenta en el diálogo y en el acuerdo final. La respuesta que da la ética dialógica es que deben dialogar todos los afectados por las normas que se cuestionen porque todos los interlocutores virtuales han de reconocerse como personas, legitimadas para participar. Apel afirma que el principio de la ética discursiva es el siguiente:

“Todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, puesto que en todas sus acciones y expresiones son interlocutores virtuales, y la justificación ilimitada del pensamiento no puede renunciar a ningún interlocutor y a ninguna de sus aportaciones virtuales a la discusión.” (Apel, K. O., 1991, p. 380)

Quien se introduce en un discurso que pretende descubrir la verdad o dilucidar lo correcto, no puede rechazar a ninguno de los participantes. No escuchar a alguno de los afectados, limitar su capacidad argumentativa, dialogar con él en una situación de desigualdad, o negarse a contar con interlocutores virtuales que van a resultar afectados por la decisión supone destruir el propio fin de la argumentación por intereses subjetivos que no se atreven a someterse a la intersubjetividad.

Hemos visto como la condición de verdad de un enunciado consiste en el consentimiento potencial de todos los dialogantes posibles, es decir, en el consenso racional (Habermas, J. 1985), pero este consenso alcanzado argumentativamente sólo será condición suficiente de validez si en el discurso se dan las propiedades de una situación ideal de habla que este pensador define así:

“Llamo ideal a una situación de habla en que las comunicaciones no solamente vienen impedidas por influjos externos contingentes, sino tampoco por las coacciones que se siguen de la propia estructura de la comunicación. La situación ideal de habla excluye las distorsiones sistemáticas de la comunicación. Y la estructura de la comunicación deja de generar coacciones solo si para todos los participantes en el discurso está dada una distribución simétrica de las oportunidades de elegir y ejecutar actos de habla.” (Habermas, J., 1997, p.153)

Las condiciones que tienen que cumplir estos actos de habla, según Habermas, J. (1997), son las correspondientes a las condiciones de validez del discurso:

- *Inteligibilidad para las emisiones o manifestaciones.*

Cuando la inteligibilidad se torna problemática hacemos preguntas como: ¿qué significa eso? o ¿qué quieres decir con eso? las respuestas a estas preguntas se denominan interpretaciones.

- *Verdad del contenido proposicional.*

Si resulta problemática la verdad las preguntas son del tipo: ¿Por qué es eso así y no de otra manera? ¿Son las cosas como tú dices? A estas preguntas respondemos con afirmaciones y explicaciones.

- *Rectitud de su componente realizativo.*

Cuando se vuelve problemática la rectitud de la norma que subyace al acto de habla preguntamos: ¿Te es lícito hacer eso? ¿No te deberías comportar de otra manera? Las respuestas contienen justificaciones.

- *Veracidad de la intención que el hablante expresa.*

Si se pone en duda la veracidad del prójimo, hacemos preguntas del tipo: ¿Me estará engañando? ¿No se estará engañando sobre sí mismo? Estas preguntas las dirigimos a un tercero. A diferencia de los casos anteriores, las pretensiones de veracidad sólo pueden desempeñarse en los contextos de acción.

Además, la situación ideal de habla excluye las distorsiones sistemáticas de la comunicación y exige, por lo tanto, condiciones de simetría en lo que respecta a las oportunidades de elegir y ejecutar actos de habla. De esta exigencia se deducen algunas condiciones aplicables a los diversos contextos específicos de comunicación:

- Todos los *participantes* potenciales en un discurso tienen que tener la misma oportunidad de emplear actos de habla comunicativos, es decir tanto de abrir un discurso como de perpetuarlo mediante intervenciones y réplicas.
- Todos los *participantes* en el discurso deben tener igual oportunidad de hacer interpretaciones, afirmaciones, recomendaciones, dar explicaciones y justificaciones y de problematizar, razonar o refutar las pretensiones de validez de ellas, de forma que a la larga ningún prejuicio quede sustraído a la tematización y a la crítica.
- Para el discurso sólo se permiten hablantes que tengan iguales oportunidades de expresar sus actitudes, sentimientos y deseos.
- Para el discurso solo se permiten hablantes que tengan la misma oportunidad de emplear actos de habla regulativos, es decir de mandar y oponerse, de permitir y prohibir, de hacer y retirar promesas, de dar razón y exigirla.

Las condiciones del habla empírica distan, la mayoría de las veces, de las de una situación ideal de habla. Entonces la situación ideal se convierte en una suposición, en una anticipación de la situación ideal de habla. Esta suposición garantiza, sin embargo, la pretensión de un consenso racional. (Habermas, J., 1997)

En la razón monológica Kantiana la verdad dependía del sujeto, ahora es un descubrimiento dialógico. Este tránsito se basa en la colaboración y exige que ésta se realice en unas condiciones de inteligibilidad, corrección, veracidad y verdad y que los miembros del grupo dispongan de oportunidades similares en cuanto a la participación.

Esta transformación del criterio de verdad desde la no-contradicción con la ley general hasta el común acuerdo de los participantes, es de vital importancia para la colaboración en general, y para el trabajo cooperativo entre profesores en particular. Para nuestra investigación resulta también imprescindible señalar que, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, cualquier trabajo verdaderamente colaborativo tiene que darse en el contexto de una situación ideal de habla en la que participen todos los profesores afectados. Esta situación debe estar libre de las distorsiones internas y externas que sufre la comunicación, y cumplir, por lo tanto, las condiciones de simetría que permiten que se dé la igualdad de oportunidades de elegir y ejecutar actos de habla. Frente a estas condiciones deseables, la parcelación de las tareas educativas y la jerarquización de los centros y de la enseñanza a las

que conducen la consideración de la educación como un valor más de cambio dentro del mercado neoliberal, aleja a los profesores que desean trabajar juntos de dicha situación ideal de habla y, por tanto, de la práctica de la colaboración.

Dar la palabra a los implicados en condiciones de igualdad permitirá pasar del “yo pienso” al “nosotros argumentamos” y ofrecerá a los profesores la oportunidad de desarrollar la colaboración y promover la democracia.

2.3.-LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y LOS CONTEXTOS HISTÓRICOS EN LOS QUE SE HA DESARROLLADO.

La colaboración entre el profesorado se produce siempre en un contexto social, cultural y pedagógico determinado, formando parte de un ecosistema en el que se dan determinadas características que la condicionan positiva o negativamente. Conocer los contextos en los que a lo largo de la historia de la pedagogía se ha trabajado de forma cooperativa nos permitirá aproximarnos a esas características y explicar así mejor el propio hecho de la colaboración que, como fenómeno social, está íntimamente relacionado con el medio en el que prospera o se extingue.

Las corrientes pedagógicas en general, y en particular, los pedagogos que han abogado por la cooperación y la han practicado en sus aulas y en el trabajo con sus compañeros, no sólo han escrito la historia del trabajo colaborativo, entendida ésta como algo importante pero pasado, sino que nos brindan la posibilidad de conocer más profundamente este tipo de tarea al hacer posible que la estudiemos fuera de nuestro tiempo histórico y conozcamos el porqué y el para qué se ha realizado en diferentes momentos y épocas. La historia de la educación pasa así a ser la disciplina que nos ofrece un observatorio privilegiado de la colaboración y una herramienta para aproximarnos al hecho colaborativo desde una perspectiva temporal diferente.

Con la intención expresada en los párrafos anteriores abordaremos, pues, una aproximación a las realizaciones de diferentes pedagogos que se han caracterizado por practicar la cooperación con otros compañeros o promoverla entre sus alumnos, siempre como medio para conseguir una escuela y una educación mejores.

2.3.1.- El contexto histórico de la colaboración.

Giroux en la introducción a Freire, P. (1990) explica como este último

autor considera necesario situar los hechos pedagógicos en su contexto histórico para comprender su génesis, su desarrollo y su situación actual:

“Freire considera que la sensibilidad crítica es una extensión de la sensibilidad histórica. Es decir, para comprender el presente, tanto en términos institucionales como sociales, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico a fin de ver su génesis y desarrollo con claridad.” (Giroux,H , 1990, p. 25)

A lo largo de la historia de la educación diversos autores han propugnado la necesidad de llevar la cooperación al proceso educativo. Rué i Domingo señala la coincidencia de algunos autores en la idea de que la educación exige la interacción entre iguales:

“Entre los diversos antecedentes históricos más conocidos destacarían las aportaciones de Ovide Décroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet e, incluso, Paulo Freire. Los distintos autores señalados, aún con la distancia en el tiempo y la diferencia de valores de referencia que mantienen entre ellos, sostienen una convicción común. Para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas, es necesario que éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales.” (Rué i Domingo,J., 1998, p. 19)

Con objeto de aproximarnos, pues, al significado que los hechos colaborativos tienen en la educación actual analizaremos las características de la colaboración entre alumnos y entre profesores en el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva y en el pensamiento y la práctica de Dewey, Freinet y Freire. El estudio de estos autores nos ayudará a entender el sentido de la cooperación en la educación, pero debemos recordar, como dice Martínez Bonafé, J. (1994), que tras los nombres de estos autores individuales aparecen ilusiones colectivas, movimientos organizados y experiencias compartidas. Ese trabajo colectivo que subyace tras los nombres propios constituye el objetivo final de nuestra mirada.

2.3.2.- La Escuela Nueva.

Definir las características de la Escuela Nueva no resulta sencillo ya que ésta no constituye un sistema o cuerpo de doctrina cerrado, sino que se trata de un movimiento o conjunción de movimientos encaminados a perfeccionar y vitalizar la educación. La Educación Nueva, además, se halla sometida a un desarrollo histórico en el que cada uno de los integrantes está expuesto a cambio y evolución. Para Luzuriaga, L. (1967) se pueden distinguir cuatro momentos o periodos principales en dicho desarrollo:

El primer momento comprende desde 1889 hasta 1900 y se caracteriza por la creación de las primeras Escuelas Nuevas en Europa y América e incluye la primera escuela experimental, la “Escuela Primaria Universitaria” creada en Chicago por John Dewey.

El segundo momento está representado por la formulación de las nuevas ideas pedagógicas y comprende de 1900 a 1907. En él se inician las dos principales corrientes de esta nueva educación: el pragmatismo experiencial de John Dewey y la escuela del trabajo de Jorge Kerschesteiner.

El tercer momento va de 1907 a 1918 y se refiere a la creación y publicación de los primeros métodos activos.

El cuarto momento se inicia en 1918 y supone la consolidación y difusión de estos métodos.

La caracterización que Luzuriaga realiza de la Educación Nueva es la siguiente:

“La educación nueva es la educación que aspira a formar la individualidad vital humana dentro de la colectividad, en un ambiente de libertad, por medio de la actividad.” (Luzuriaga, L., 1967, p. 29)

Este intento de definición recoge los puntos de coincidencia entre los diferentes movimientos integrantes, las cinco ideas básicas que constituyen el repertorio esencial de la nueva educación:

- 1) La idea de la actividad.
- 2) La idea de la vitalidad.
- 3) La idea de la libertad.
- 4) La idea de la individualidad.
- 5) La idea de la colectividad.

De todas ellas, y sin olvidar que se encuentran profundamente interrelacionadas, analizaremos la relativa a la colectividad por sus evidentes relaciones con la colaboración.

2.3.2.1.- LA IDEA DE LA COLECTIVIDAD.

La idea de la colectividad o de la comunidad, una de las dos ideas más antiguas en la educación, irrumpe en la Escuela Nueva con fórmulas e instituciones renovadas. Este principio se ha desarrollado más en la educación de los países germánicos, mientras que el de la individualidad predomina en los países anglosajones. Los países latinos ocupan un lugar intermedio entre unos y otros. Luzuriaga defiende la idea de que colectividad y Escuela Nueva van muy unidas:

“La idea de la colectividad aparece en forma destacada en casi todos los representantes de la educación nueva. Así, por ejemplo, Keischensteiner, creador de la escuela activa, considera a ésta como una “comunidad de trabajo” coincidiendo con la idea de Dewey de la escuela como “comunidad embrionaria” (Luzuriaga, L. 1967, p. 57)

Para González Monteagudo, J. (1988) cooperación y Escuela Nueva se desarrollan al mismo tiempo, pero las aplicaciones pedagógicas del principio de la colectividad son muy variadas en la nueva educación. A grandes rasgos podemos establecer tres grupos:

- *En primer lugar* encontramos los métodos de trabajo escolar basados en la actividad en común, como por ejemplo el método de proyectos o la enseñanza sintética global.
- *En segundo lugar* situaremos las escuelas que creen en la autonomía de los alumnos e intentan llevarla a la práctica de diversas formas que van desde otorgar autoridad a los delegados de los alumnos, hasta la creación de cooperativas o asambleas deliberantes con autoridad casi completa.
- *En tercer lugar* tenemos las escuelas organizadas como comunidades escolares con régimen autónomo con la participa-

ción de padres y alumnos. Tal es el caso de los denominados Estados o Repúblicas Juveniles.

Sin embargo estos tres grupos que representan otras tantas posturas ante la idea de la colectividad no agotan todas las posibilidades. Todas las escuelas emplean de forma más o menos consciente esta idea en dos de sus formas esenciales: el juego organizado y el trabajo en común. La educación inglesa ha llevado este tipo de juego a sus escuelas como base de la educación de la personalidad y del grupo. El trabajo en común lo ha empleado sobre todo la educación alemana, especialmente con su concepción de la escuela del trabajo en la que la idea de la colectividad juega un papel importante. La enseñanza norteamericana representa la síntesis más completa de ambos métodos de educación colectiva, equilibrando el deporte y el trabajo en sus instituciones educativas.

2.3.2.2.- LOS MÉTODOS.

Históricamente los métodos de la Educación Nueva han utilizado tanto el trabajo individual como el colectivo en sus diferentes tipos. Luzuriaga, L. (1967) propone la siguiente clasificación:

- **Métodos de trabajo individual.**
- **Métodos de trabajo individual - colectivo.**
- **Métodos de trabajo colectivo.**
- **Métodos de trabajo por grupos**
- **Métodos de carácter social.**

Para conocer el tipo y grado de colaboración que se da en la Escuela Nueva analizaremos los dos últimos tipos de metodologías citadas: las de trabajo por grupos y las de carácter social, ya que los métodos de carácter colectivo los abordaremos al estudiar a Dewey y a Freinet.

El método de trabajo por grupos para ser educativo ha de reunir varias condiciones: los grupos o equipos han de formarse espontáneamente por los propios alumnos, han de estar constituidos por 4 ó 5 miembros como máximo y han de determinar su propio trabajo dentro del plan general de la clase. Los grupos actúan como unidades individuales con espíritu y sentido propio y en ellos desaparece la competición que se subordina al espíritu de equipo. Luzuriaga resalta sus ventajas de cara a la educación social en la siguiente cita:

“Por otra parte el método de trabajo por equipos es una excelente escuela de educación social, primero, porque fomenta el espíritu de colaboración entre sus componentes. Después, porque hace reconocer la necesidad de un director o guía del grupo. Y finalmente, porque acostumbra a someterse a las resoluciones de la mayoría.” (Luzuriaga, L., 1967, p. 99)

Muchos de los problemas que surgen al aplicarse el método solo pueden resolverse en la realidad social en la que se vive. Tanto la metodología Cousinet como el Plan Jena utilizan el método de los equipos.

Los métodos de carácter social son clasificados por Luzuriaga de la forma siguiente:

- A) La Cooperativa Escolar.
- B) La autonomía de los alumnos.
- C) La comunidad escolar.

Las cooperativas escolares nacieron en Francia a raíz de la Primera Guerra Mundial y su finalidad inmediata era dotar a las escuelas de los medios materiales de los que carecían mediante la colaboración de los niños, los padres y los maestros. Junto a esta finalidad económica aspiraban a desarrollar el sentimiento de solidaridad entre los alumnos, crear un espíritu colectivo entre ellos y fomentar la colaboración social entre la escuela y las familias. Las cooperativas escolares extienden así su medio de acción y llevan a todas las manifestaciones de la escuela los sentimientos de solidaridad y colaboración.

Las escuelas que promueven la autonomía de los alumnos tratan de hacer vivir las ideas morales y sociales en la escuela. La autonomía escolar debe cultivar el sentido de convivencia y de colaboración, de libertad y de responsabilidad, de iniciativa y de disciplina.

La metodología centrada en la comunidad escolar es más amplia que la basada en la autonomía de los alumnos, ya que no sólo se refiere a la vida de los alumnos, sino que abarca la totalidad de la escuela que debe ser una comunidad de vida. Alumnos, maestros y padres constituyen un grupo autónomo para los fines de la educación. De esta forma la escuela se convierte en un modelo del medio social, de la comunidad humana. En cierta medida puede decirse que todas las Escuelas Nuevas constituyen auténticas comunidades escolares.

En general la idea de la colectividad en la Escuela Nueva consiste en desarrollar al individuo realizando trabajos en común con los demás. Así lo

explica Luzuriaga, L. en la siguiente cita, apoyándose en Gustavo Wyneken, el creador de las “comunidades escolares libres”:

“No puede haber otra educación que la educación en comunidad en la que la comunidad se educa a sí misma.” (Wyneken, G., citado por Luzuriaga, L. 1967, p.59)

En general, la cooperación y la solidaridad vienen a sustituir en la Escuela Nueva al aislacionismo tradicional y las clases y escuelas se entienden más como grupos o comunidades que como la suma de seres aislados. (Palacios González, J. 1984) La colaboración se presenta y se practica como una condición indispensable de la educación, si bien la forma de entender y llevar este principio a la práctica varía mucho de unos movimientos a otros.

2.3.3.- John Dewey.

John Dewey (Vermont, 1859–Nueva York, 1952) ha sido la personalidad más importante de la educación norteamericana hasta el presente y uno de los pensadores con mayor influencia en la educación contemporánea.

Dewey se formó como filósofo y se adhirió al pragmatismo. Tras sus estudios de filosofía ejerció como profesor en escuelas secundarias y primarias y en varias universidades. Siendo profesor de la universidad de Chicago creó lo que él llamaba una “Escuela Laboratorio” con el propósito de experimentar sus propias ideas pedagógicas entre las que destacan la valoración positiva de la experiencia, del antiautoritarismo, de la integración entre la escuela y la comunidad, la práctica de la autonomía y de la democracia escolares, así como la importancia de las actividades colaborativas y el papel decisivo del maestro como dinamizador del proceso educativo. Así lo explica Beltrán Llavador F. (1997).

Para Dewey la filosofía constituye un método para descubrir y un instrumento para interpretar los fenómenos sociales, mientras que la educación es el laboratorio de comprobación de las hipótesis de vida que la filosofía va trazando. Este cruce entre lo filosófico, lo político y lo pedagógico constituye la nota más característica de la obra de Dewey.

2.3.3.1.- CARÁCTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN.

Una de las ideas básicas sobre las que se construye el pensamiento pedagógico de Dewey y sobre la que se edifican sus ideas colaborativas es el convencimiento de que la inteligencia humana tiene un carácter social y no es un atributo individual. Al afirmar que dicha inteligencia es el recurso del que nuestra especie está dotada para asegurar su supervivencia le confiere este carácter social y al atribuirle la función de dirigir nuestros modos de comportamiento la sitúa en desarrollo permanente a través de las interacciones sociales que se realizan por medio de la comunicación (Beltrán Llavador, 2000). La educación, por tanto, es un proceso inacabado que se realiza en interacción social a través de la comunicación.

En *“Mi credo pedagógico”*, Dewey recoge en cinco breves capítulos su idea de la educación, la escuela y el progreso social, mostrando continuamente esta concepción educativa social. Ya en el capítulo I *“Lo que es educación”* podemos leer:

“1.- Creo que toda educación procede por medio de la participación del individuo en la conciencia social de la raza” (Dewey, J., 1997b, p. 33)”

“2.- Creo que la única educación verdadera viene de la estimulación de las capacidades del niño por medio de las demandas de las situaciones sociales en las que se encuentra.” (Ibíd., p. 33)

“7.- En suma, creo que el individuo que se ha de educar es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos.” (Ibíd., p. 37)

Del mismo modo en el capítulo II *“Lo que es la escuela”* dice:

“1.- Creo que la escuela es prioritariamente una institución social. (Ibíd., p. 39)

“10 – Creo que una buena parte de la educación actual fracasa debido a que niega ese principio fundamental de la escuela como forma de vida comunitaria.” (Ibíd, p.41)

“11 – Creo que la educación moral gira alrededor de esta concepción de la escuela como un modo de vida social, (...)” (Ibíd., p. 41)

“12 – Creo que el niño habría de ser estimulado y controlado en su trabajo a través de la vida de la comunidad.” (Ibid., p. 41)

Este proceso permanente de construcción de la inteligencia a través de la interacción social al que denominamos educación es a la vez un proceso y una meta. Dewey, J. (1997b) dice que: *“el proceso y la meta de la educación son una y la misma cosa.” (p.47)* Sólo desde él puede construirse la democracia que se considere una forma de vida y no un régimen de gobierno. Para lograrla los sistemas educativos deben ser también democráticos.

Al ser la educación un proceso de vida y no una preparación para la vida futura, la escuela debe representar la vida presente y no limitarse a ser un simple sustitutivo de la misma. Para ello diseña un programa educativo que se basa en dos ideas fundamentales:

- A) La escuela ha de constituir un entorno especial en el que puedan llevarse a cabo experiencias ejemplares de vida social.
- B) La formación democrática requiere enfrentar al individuo con unos contenidos específicos.

2.3.3.2.- LA COLABORACIÓN ENTRE ALUMNOS Y ENTRE PROFESORES.

A partir de estos presupuestos la vida social de la escuela se basará sobre todo en el intercambio de experiencias mediante la comunicación entre los individuos. Esto implica la autoorganización de la cooperación y de la vida comunitaria. Se trata de practicar y vivir la colaboración en una estructura -la estructura escolar- que sea una representación simplificada de la complejidad social, excluyendo de dicha complejidad los rasgos negativos existentes y las barreras sociales que acompañan a los niños desde el nacimiento. Beltrán explica como la escuela se convierte en una comunidad cooperativa para desarrollar en los niños el espíritu social que haga posible la educación:

“Si la escuela tenía que alentar el espíritu social en los niños y desarrollar el carácter democrático, debería organizarse como una comunidad. En el laboratorio escolar los niños no sólo participaban en la planificación de los

proyectos, sino que su desarrollo estaba presidido por una división cooperativa del trabajo, de tal modo que las funciones directivas se asignaban rotativamente a todos ellos de acuerdo con la máxima según la cual el proceso mental es un proceso social de participación.” (Beltrán Llavador, F., 1997, p. 28)

Para Dewey el punto de partida de la comunidad es el fin común. Dice que si las partes de una máquina reconocieran el fin común y se interesaran por él de forma que determinasen su actividad, entonces formarían una comunidad. Esta vida en comunidad constituye la verdadera democracia que concibe como una forma de existencia compartida:

“Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad..” (Dewey, J., 1997a, p. 82)

Los procesos de colaboración son tan importantes para Dewey que constituyen no sólo un medio de educación, sino la educación misma. Angulo Rasco, J. F. y otros (2000) nos recuerda la importancia que la cooperación posee para este pensador que recomienda organizar el programa escolar de modo que los alumnos tengan la oportunidad de dedicarse a actividades propias de sus situaciones de vida efectiva, de forma que sintiéndose miembros que participan en una comunidad cooperativa puedan aprovechar los conocimientos y habilidades proporcionados por la ciencia, la historia y el arte. Señala también el hecho de que fue Dewey quien acuñó la expresión “aprendizaje cooperativo”.

De la misma forma que la escuela debía organizarse como una comunidad para desarrollar el espíritu social y el carácter democrático en los niños, los mismos principios, y con idénticos fines, debían implantarse entre el profesorado. Dewey criticaba las formas escolares tradicionales en las que el profesorado no participaba en las decisiones que se tomaban en el sistema educativo público. La

extensión de la democracia al lugar del trabajo consistiría precisamente en que los profesores pudieran determinar las condiciones y los fines de su tarea a través del acuerdo colaborativo de los diferentes individuos implicados en el mismo. La teoría pedagógica de Dewey estaba más centrada en el profesor que en los alumnos. Para desarrollar la democracia en las escuelas confiaba más que en la capacidad espontánea de los niños, en la habilidad de los profesores para crear un clima que ejerciera una mediación entre estas aptitudes de los alumnos y los hábitos de inteligencia y responsabilidad social que se pretendían desarrollar.

Dewey consideraba que si los profesores realizasen bien su tarea -y eso incluía cooperar entre ellos- la democracia y las bases para el bienestar común surgirían de las aulas. Beltrán explica como la organización social cooperativa, la asociación y el intercambio son principios que deben practicar tanto profesores como alumnos. Así se recoge en la siguiente cita:

“Su propósito era transformar las escuelas para democratizar la sociedad; su pretensión última, extender la democracia, más allá de la política, al puesto de trabajo. En la escuela laboratorio lo intentó organizando el trabajo de los profesores según los mismos principios que los de los alumnos: organización social cooperativa, asociación e intercambio en reemplazo de la supervisión y la preparación técnica; encuentros semanales entre todos los profesores para discutir su trabajo. Se trataba de hacer de la escuela una institución en la cual el niño viva y sea miembro de una comunidad de vida cooperativa en la que sienta que participa y a la que contribuye. Tal era la condición irrenunciable para la democracia política y social: educar en democracia; entender que la educación constituye el método fundamental para las reformas y el progreso social.” (Beltrán Llavador, F., 1997, p.25-26)

Para Dewey la educación se realiza en interacción social a través de la comunicación. La colaboración es uno de los principios por el que deben guiarse los profesores tanto para desarrollar su tarea docente con alumnos como para trabajar con sus compañeros (Angulo Rasco, J. F. y otros, 2000). Los procesos de colaboración, más que facilitar la educación, constituyen en sí mismos la propia educación.

2.3.4.- Célestin Freinet.

Uno de los más importantes innovadores de la educación del siglo XX es el maestro francés Célestin Freinet cuya actividad pedagógica se desarrolló desde 1920 hasta su muerte en 1966. En él convergen dos importantes ámbitos de influencia: por una parte las corrientes obreristas y socialistas que le llevan a defender una escuela del pueblo con una pedagogía popular en la que el trabajo juega un papel importante, y por otra, la Escuela Nueva bajo cuya influencia propone la expresión libre de los niños como base de su modelo de enseñanza (Vilaplana, E., 2000). Todas sus técnicas están al servicio de la capacidad de experimentación y de expresión de los niños y se encaminan, en un ambiente cooperativo, a la solución de sus necesidades más inmediatas.

Freinet llama a su movimiento Escuela Moderna y quiere que esté marcado por una diferencia fundamental con la Escuela Nueva: su incardinación profunda en la sociedad en la que el alumnado vive. Esta importancia del contexto social conduce a un compromiso del enseñante con dicho contexto (Imbernón Muñoz, 2001) Dentro de este compromiso con la sociedad y su mejora, Freinet practica la cooperación para oponer al capitalismo formas de organización que tengan como meta fines comunitarios y sociales y que combatan las tendencias individualistas de la escuela tradicional, permitiendo pasar a una educación solidaria. En definitiva, defiende la cooperación como método válido y eficaz de transformación de las relaciones educativas y sociales (González Monteagudo, J., 1988)

2.3.4.1.- LAS INVARIANTES PEDAGÓGICAS Y EL ESPÍRITU COOPERATIVO.

Podemos conocer los principios más destacados de la pedagogía freinetiana a través de las invariantes pedagógicas que este pedagogo considera incuestionables y que para él constituyen un auténtico código pedagógico (Freinet, C., 1979). Recogeremos aquí de forma resumida las invariantes más significativas de las 30 que formuló el pedagogo francés designándolas por el número que él les adjudicó:

- 1.- El niño es de la misma naturaleza que el adulto.
- 2.- Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás.
- 4.- A nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño, en eso, no es distinto del adulto.

7.- A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.

10.- No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo.

13.- Las adquisiciones no se consiguen, como se cree a veces, mediante el estudio de reglas y de leyes, sino por la experiencia.

19.- Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.

21.- Al niño no le gusta el trabajo en rebaño, al cual debe plegarse el individuo. Le gusta el trabajo individual o el trabajo de equipo en el seno de una comunidad cooperativa.

24.- La vida nueva de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión, de la vida y del trabajo escolar, por los usuarios, incluyendo al maestro.

Estos dos últimos principios muestran la importancia que la pedagogía freinetiana otorgaba a la cooperación. Según Elise Freinet (1983), hija del pedagogo, su padre trabajaba por las ideas cooperativas redactando circulares dirigidas a los compañeros con las que intentaba crear una unión permanente entre lo que él llamaba “los artesanos de la misma obra”. Esta valoración positiva que Freinet realiza del trabajo cooperativo se refleja, también, en diferentes escritos del autor, entre ellos en un artículo que publicó en la revista “*Claridad*” en el que puede leerse:

“Cuando yo descubrí la imprenta escolar, hubiera podido, como se procede a menudo, [...] patentar mi invento, hacer patentar después, como Madame Montessori, un material que habría sido la base del nuevo método. Pero yo me habría separado, desde el principio, de la masa de los educadores de los que yo sólo habría sido excepcionalmente la expresión. Yo he tomado enseguida otra dirección: en lugar de guardar el secreto de este descubrimiento, yo lo he vertido deliberadamente en el crisol cooperativo.” (Freinet, C., citado por Peyronie, H., 1999, p. 37)

También es el propio Freinet, C. (1979) quién nos dice que es preciso revisar las nociones de trabajo en equipo y de trabajo cooperativo, ya que el individuo tiene que conservar su personalidad al máximo, pero siempre al servicio de la

comunidad. Además, indica que la cooperación escolar es consecuencia de las invariantes que anteceden, ya que hay que despojarse del maestro antiguo para dar a la cooperativa escolar el máximo de responsabilidades en la organización de la clase, responsabilidades que no deben limitarse al terreno económico:

“Esta responsabilidad no debe ser exclusivamente económica y técnica. No se trata de recoger fondos y administrarlos, ni siquiera de producir para beneficiar a la Cooperativa. Todo esto no debe ser descuidado, constituyendo en suma un primer paso. A pesar de todo, es solamente un aspecto menor de una cooperación que debe extenderse a toda la vida de la clase, sobre todo al aspecto social y moral de la organización.” (Freinet, C., 1979, pp. 59–60)

Esta importante concepción de que la cooperación es mucho más que la cooperativa, la expone Tonucci por medio del diario escolar de Mario Lodi:

“Maestro.- Hacer una cooperativa significa aprender a discutir, a proyectar, a resolver problemas matemáticos, a trabajar en grupos y todos juntos. No será fácil al principio, pero poco a poco habéis de acostumbraros a hacer las cosas sin la dirección del maestro.” (Tonucci, F., 1981, p. 70)

Aplicar las técnicas Freinet significa dar la palabra al alumno, partir de él y de sus capacidades de comunicación y de cooperación. El principio de cooperación exige la creación de un ambiente en el aula en el que existan elementos mediadores en la relación maestro-alumno. En la práctica la construcción de este ambiente educativo se realiza por medio de técnicas que potencian la libre expresión de la clase en un marco de cooperación (Vilaplana, E., 2000)

2.3.4.2.- LAS TÉCNICAS FREINET Y LA COOPERACIÓN.

Freinet no hablaba del “método Freinet” sino de técnicas Freinet como procedimientos que impregnaban toda la vida de la escuela y tenían el trasfondo de un nuevo tipo de escuela, de educación y de sociedad. No quería hablar de métodos para evitar que sus técnicas se

aplicasen como instrumentos estáticos y no como verdaderas herramientas de una nueva escuela y una nueva ciudadanía. Para el movimiento Freinet lo importante son los principios en los que se basan las técnicas, no las técnicas en sí. (Imbernón Muñoz, F., 2001) Las principales técnicas de Freinet son: el texto libre, el periódico escolar, las conferencias, la biblioteca de trabajo, la asamblea de clase, la correspondencia escolar, la imprenta escolar, el dibujo libre, los ficheros escolares, etc. Aunque todas ellas se desarrollan en un marco cooperativo, la más directamente relacionada con la colaboración es la asamblea de clase, ya que, según Gómez Bruguera, J. (2000), educa la función de planificación y de revisión de la vida del grupo-clase.

También Soler Quingles, C. (2000) relaciona la asamblea con la consideración de los alumnos como miembros de un grupo o colectivo, ya que en ella se toman decisiones a partir de las cuales cada uno de los alumnos asume su papel como miembro de la colectividad.

Para Pettini la técnica más importante entre las que nos propone Freinet es la cooperación que caracteriza de modo definitivo toda la actividad de este pedagogo. Así lo expresa en la cita siguiente:

“Pero de entre las técnicas Freinet, ¿cuál es la más importante?. La respuesta más “freinetiana” a esa pregunta es ésta: la cooperación.” (Pettini, A., 1979, p.13-14)

En opinión de este autor, la cooperación caracteriza definitivamente toda la actividad de Freinet. Por una parte, los profesores, a través de los organismos cooperativos que constituyen, superan el aislamiento y pueden compartir experiencias, discutir, hacer avanzar sus ideas y renovar las técnicas según las necesidades que se les planteen. Además, esta experiencia de los adultos se hace también extensiva al mundo infantil de forma que para averiguar si se hace un uso legítimo de las técnicas Freinet basta con observar si la cooperación se ha llevado o no realmente al aula, e incluso más allá de ella, a través de la correspondencia escolar. Profesores, alumnos y padres, a los que también implicó en las luchas, establecen así relaciones colaborativas que Freinet

valora especialmente a partir de su confianza en las clases trabajadoras.

También Rizzi afirma que el trabajo colaborativo constituye el eje básico de la pedagogía Freinet:

“La cooperación, en todas sus formas: didácticas, culturales y sociales, ha constituido el eje básico de la pedagogía popular de Célestin Freinet.” (Rizzi, R., 2000, p. 1)

En la pedagogía freinetiana el maestro debe promover, en colaboración con sus alumnos, la vida comunitaria de la escuela. Así lo indica el propio Freinet:

“El nuevo papel del maestro consiste en palabras de Freinet en “perfeccionar sin cesar, individual y cooperativamente, en colaboración con sus alumnos, la organización material y la vida comunitaria de su escuela...” (Freinet, C., 1974, p. 292)

Esta vida comunitaria está regulada por la cooperativa escolar y según nos recuerda Elise Freinet (1981), citando un artículo publicado en el número 7 de la revista “L'educateur”, acostumbra a los alumnos a educarse en el plano de las sociedades adultas basadas en el esfuerzo y la responsabilidad comunitarios. Se trata de una forma de aprender la autogestión mediante la participación en la comunidad.

Para Freinet, C. (1977) la colaboración debe practicarse no sólo entre alumnos, sino también entre profesores. Con el trabajo cooperativo los profesores aprendemos de la experiencia ajena acumulada por los que han tropezado con las mismas dificultades que nosotros en la tarea de buscar una educación mejor.

En la escuela Freinet los maestros consideran sus métodos y técnicas a la luz de la experiencia. Esta colaboración entre profesores se halla en la base de la innovación, así lo expresa el propio Celestín Freinet en su primera carta circular:

“Para experimentar una técnica nueva que está en sus inicios, es precisa la colaboración constante de todos. Hemos de poner en común nuestras sugerencias, nuestros hallazgos y también nuestros errores, para poder ayudarnos mutuamente. Os pido que me escribáis mucho, ya sea para preguntar, ya sea para informar. Haré todo lo posible para que esta correspondencia sea provechosa para todos.” (Freinet, C., 1983, p. 55–56)

Según Imbernón Muñoz, F. (1982) la cooperación freinetiana debía consistir en una discusión abierta y franca que debía realizarse, en primer lugar, con los compañeros de lucha y de trabajo, y después con los extraños.

Josep Alcobé, uno de los maestros promotores en España de la pedagogía Freinet, afirma que lo que caracteriza la obra de este pedagogo y la diferencia de cualquier otra formulación pedagógica es la cooperación entre alumnos y entre profesores, que lleva a estos últimos a compartir el fruto de su labor de investigación y aprendizaje. En la cita siguiente expresa esta idea de manera concluyente:

“La pedagogía Freinet se caracteriza como una “pedagogía de la cooperación” por la riqueza de las relaciones interpersonales que supone y por la convicción de que sin estas relaciones no es posible la obra educativa.” (Alcobé, J., 1979, p. 16)

Podemos decir, pues, que Celestín Freinet llevó a la pedagogía la práctica de la cooperación, tanto entre profesores como entre alumnos. Así lo expone Vilaplana, E. (2000) quien considera que la aportación capital de Freinet a la pedagogía del siglo XX es el principio de cooperación. Este principio se extendió entre los profesores con la creación, en 1927, de la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), que promovió un verdadero movimiento de renovación educativa basado en una actividad colectiva y fraternal que todavía hoy se enriquece con la experimentación de nuevas técnicas (Freinet, E., 1983). En 1951 y 1957 respectivamente, se dieron dos grandes impulsos a la difusión de la coopera-

ción con la constitución del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM) y de la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (FIMEM), organizaciones que todavía continúan expandiendo esta idea básica. Del mismo modo, el Movimiento de Cooperación Educativa Italiano (MCE), en su Asamblea Nacional de 1980 en la que empezó una nueva etapa, recoge en sus objetivos la intención de promover los métodos de trabajo cooperativos:

“4.- Contraponer al antagonismo de la enseñanza individualista y competitiva métodos de trabajo cooperativos, de grupo, socializados y socializantes, por los cuales, la contribución de cada uno sea indispensable para los otros y viceversa.” (Imbernón Muñoz, F., 1982, p. 65)

También los estatutos de nuestro Movimiento de Cooperación Educativa recogen, en su artículo 3, la finalidad cooperativa de los grupos que lo componen. El movimiento Freinet, en general, fue ideado para llevar a la práctica la cooperación entre los maestros. Esta colaboración profesional constituye más que un medio, una finalidad de primer orden.

2.3.5.- Paulo Freire.

Freire, nacido en 1921 y fallecido en 1997 entró en el mundo educativo por la puerta de la acción social. Su pensamiento y su praxis parten de un supuesto que se refleja ya en el título de su primera obra: “La educación como práctica de la libertad” (Freire, P., 1984b). En este primer trabajo expone la concepción antropológica que cimienta su acción educativa y que puede resumirse diciendo que considera al ser humano como “inacabado” e integrado en un contexto para intervenir en él y de esa manera transformar el mundo. Frente a la actividad exclusivamente adaptativa de otras especies, la especificidad del ser humano es su capacidad de “transformación”. Esta característica humana condiciona todo el proceso educativo que no puede limitarse a transmitir conocimientos, hechos y datos a la mente acrítica de los educandos, sino que debe convertirse en un proceso de “liberación” que haga posible esa transformación. Para Requejo Osorio, A. (2000 a) la interacción del sujeto con el mundo constituye el aspecto fundamental de la pedagogía crítica de Freire.

Esta nueva concepción de la educación sirve de base para un nuevo tipo de enseñanza, el aprendizaje dialógico, basado en la idea de que: “nadie ignora todo, nadie sabe todo” que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea. Al estar mediatizados por el mundo, la comunicación entre sujetos nos permite aprender:

“La unidad dialéctica entre aprender-enseñar, educar-educarse, introduce una perspectiva sociocrítica en el proceso de conocer (estamos mediatizados por el mundo) y hace de la comunicación entre sujetos (intersubjetividad) el instrumento para la apropiación de un conocimiento activo y crítico.”
(Requejo Osorio, A., 2000 a, p. 133)

Este aprendizaje a través de la comunicación constituye una forma de colaboración y como tal lo analizaremos de forma preferente.

2.3.5.1.- EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: LOS CÍRCULOS DE DEBATE.

Freire llevó a la práctica el aprendizaje dialógico a través de su método de alfabetización con jóvenes y adultos en Brasil y en otros países. El punto de partida de su práctica lo constituye su particular concepción del proceso de alfabetización. No es posible realizar la “lectura de la palabra” sin relacionarla con la “lectura del mundo”, por lo que es precisa una labor política y concientizadora. Freire, además, es consciente de que la concientización se realiza en colaboración con otros:

“Pero nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados cual nó-madas incommunicables. Las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, porque la conciencia es siempre, radicalmente, conciencia del mundo. Su lugar de encuentro necesario es el mundo que, si no fuera originariamente común, no permitiría la comunicación. (...) Las conciencias no son comunicantes porque se comunican; al contrario, se comunican porque son comunicantes.”
(Freire, P., 1984 a, pp. 17-18)

Como consecuencia de esta idea de que necesitamos a los otros para conscientizarnos, Freire crea y experimenta los Círculos de Cultura donde el pueblo, participando a través de los grupos de discusión, “aprende” una nueva visión del mundo. Veamos los pasos que según Fernández Fernández, J. A. (2001) configuran este método cuyo autor, sin embargo, se resistía a denominarlo como tal:

La investigación temática

El primer paso era escuchar lo que la gente decía y tomar nota de sus temas de conversación. Se anotaban frases y se subrayaban las palabras más significativas que reflejaban la conciencia colectiva con sus quejas, sueños, expectativas, etc.

La codificación

En un segundo paso el equipo recogía las palabras más representativas del vocabulario del medio social de los educandos. Estas palabras configuraban lo que él llamaba su “universo temático vocabular”. Los educadores podían añadir “temas bisagra” con el propósito de abrir la puerta al proceso de toma de conciencia.

El tercer paso, denominado codificación, consistía en plasmar en un soporte visual las situaciones-palabras significativas. Para Freire, P. (1990) esta codificación actúa como mediadora entre educador-educando.

Los círculos de cultura y la problematización

El cuarto paso consistía en el diálogo de los educadores con los educandos en los llamados “Círculos de Cultura”. El procedimiento utilizado era el siguiente: se mostraba el soporte visual (cartel, dibujo, diapositiva...) sin ninguna palabra escrita y se incitaba a describir lo que estaban viendo, a continuación a través de una serie de preguntas del educador denominadas “problematización” los alumnos reflexionaban sobre las relaciones de las personas con el entorno y de las personas entre sí. Cuando alguien del grupo planteaba su interés por empezar a leer se mostraba el mismo soporte visual, pero con la palabra significativa escrita en letra clara para que fuese espontáneamente identificada por algunas personas del grupo.

Alfabetización en sentido estricto

El último paso consistía en separar las sílabas de cada palabra con guiones y empezar a formar nuevas palabras a partir de las sílabas de la primera a la que se denominó “palabra generadora “ por su capacidad para producir nuevas palabras y nuevos temas de conversación y toma de conciencia. El proceso de lectura y escritura era simultáneo desde el primer momento.

Este método de alfabetización se basa, como hemos visto, en un aprendizaje dialógico que se realiza en los Círculos de Cultura donde el pueblo participa a través de los grupos de discusión. Los diferentes pasos tienen como objeto partir de la realidad cultural del sujeto, de sus temas de interés, para relacionarlos con sus condiciones sociales, políticas y económicas. La acción alfabetizadora supone la comprensión de la palabra y del mundo (el texto y el contexto) y así se convierte en praxis transformadora con un evidente contenido político. Conocer y transformar son aspectos distintos e inseparables de la misma acción educativa y se realizan colaborando en grupo a través del aprendizaje dialógico.

Los Círculos de Cultura surgen como un espacio de formación abierta a todo el público de la ciudad. Para Requejo Osorio, A. (2000 b) se basan en el debate y el diálogo y suponen otra forma de aprender y un instrumento activo para participar colectivamente en la construcción del saber. La escuela de Freire es un espacio abierto de comunicación y acción social en el que los Círculos son el instrumento de participación de la comunidad. (Angulo Rasco, J. F. y otros, 2000)

Colaboración y diálogo están muy relacionados. Para Freire el diálogo es un requisito para la colaboración:

“La co-laboración, como característica de la acción dialógica, la cual solo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación.

El diálogo que es siempre comunicación, sostiene la co-laboración.”
(Freire, P., 1984 a, p. 220)

Es muy importante señalar, especialmente de cara al tema que nos ocupa, que este trabajo concienciador se realizaba siempre por un grupo de profesores que constituían un equipo que se desplazaba a la localidad elegida para trabajar. Este

trabajo colaborativo facilita analizar la práctica y formarse permanentemente, ya que para Freire, P. (1994) la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica.

En resumen, para Freire la educación es diálogo y una de sus creencias más profundas es la necesidad de colaborar con otros para poder educarnos:

“La educación no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo.” (Freire, P. 1979, p. 106)

La colaboración, pues, juega un importante papel en el pensamiento y en la acción educativa de Paulo Freire que utiliza el diálogo para conseguir que dicha colaboración se haga efectiva y a través de ella se dé un encuentro entre los sujetos para buscar juntos la significación de los significados.

Tras este recorrido histórico por diferentes pedagogos y movimientos pedagógicos que nos ha permitido identificar y conocer mejor la fuerza innovadora de la cooperación y su capacidad para dar respuesta a situaciones educativas diversas, complejas y casi siempre difíciles, cerraremos el presente capítulo que se ha iniciado con el análisis de la sociedad y la escuela actuales, ha planteado una reflexión sobre la necesidad que ambas tienen de la colaboración y, finalmente, se ha detenido en esta práctica para analizarla desde diferentes perspectivas que han permitido conocerla con mayor profundidad. Desde este punto de partida podremos, ya en el capítulo siguiente, analizar las complejas repercusiones de la cooperación en el trabajo docente y en el desarrollo profesional del profesorado.

CAPÍTULO II

**LA PRÁCTICA DE LA COLABORACIÓN
Y EL DESARROLLO PROFESIONAL
DEL PROFESORADO.**

0.- INTRODUCCIÓN

“La colaboración entre profesores se ve ahora como la principal forma de desarrollo profesional. Su principal vehículo es la investigación colaborativa conducida por profesionales actuando como prácticos reflexivos. Básicamente, la investigación colaborativa es la investigación-acción conducida dentro del contexto del apoyo colegial.” (Holly, P., 1991, p. 134)

Hemos visto en el capítulo anterior como los valores dominantes en nuestra sociedad dificultan el desarrollo de la colaboración. El individualismo y la competitividad que promueve el neoliberalismo y que conllevan una división del trabajo basada en consideraciones de eficiencia son las causas de que, en muchas ocasiones, la cooperación quede relegada a espacios de resistencia o adopte formas desajustadas que la limitan a un reparto de tareas sin que realmente pretenda trabajar por un objetivo común. Sin embargo, y a pesar de que cooperar no siempre se considera como un valor, es preciso crear una cultura de la colaboración en la que ésta se practique y se promueva. Así lo entiende Fullan, M., para quién sin las capacidades de colaboración y relación no es posible aprender lo suficiente para llegar a ser un agente de mejora social:

“Nuestra capacidad de aprender queda limitada, si nos mantenemos aislados. La capacidad de colaborar -a pequeña y a gran escala- se está convirtiendo en uno de los requisitos básicos de la sociedad posmoderna. La fuerza personal, siempre que sea abierta (esto es orientada hacia la investigación) y la

colaboración eficaz van de la mano -de hecho, sin la fuerza personal la colaboración será más de forma que de contenido-. La maestría personal y la maestría de grupo se alimentan mutuamente en las organizaciones que aprenden. Las personas se necesitan unas a otras para aprender y realizar proyectos.” (Fullan, M., 2002b, p. 31)

Este capítulo se centra en el estudio de la práctica de la cooperación entre el profesorado para realizar el trabajo docente. Su objetivo es analizar dicha práctica y sus vinculaciones con el desarrollo profesional, para ello abre tres grandes apartados que tratan de otros tantos aspectos de la colaboración: la necesidad que de ella tienen los centros, las dificultades que plantea su práctica y las relaciones que establece con el desarrollo profesional del profesorado que la lleva a cabo.

El primer apartado del capítulo se titula “*La colaboración entre el profesorado*” y parte de una reflexión sobre lo que significa el trabajo colaborativo y las condiciones que debe cumplir, para, de ese modo, acotar y definir el término objeto de estudio. A partir de esta base previa se justifica la necesidad de la cooperación entre profesores, se exponen sus beneficios y se propone la Investigación-Acción como una forma privilegiada de practicarla. En su última parte se presenta la colaboración como un nuevo modo de afrontar el ejercicio profesional, como una forma de trabajar e incluso de vivir basada en unos valores que otorgan prioridad al interés y el gusto por compartir con otros las tareas docentes y desarrollar las relaciones personales que se establecen entre los seres humanos por el hecho de cooperar.

Justificada la necesidad de colaborar y conocidos sus múltiples beneficios nos preguntamos por qué los profesores no promueven esta actividad entre sus alumnos ni la ejercen con sus compañeros. Llegamos así a las numerosas dificultades que encontramos para practicar la cooperación. Colaborar de forma restringida, hacerlo por ser obligatorio y agruparse en colectivos parciales perdiendo la visión de conjunto y los fines generales, son algunas de las formas desajustadas de colaboración que, como tales, han perdido su capacidad para realizar verdaderas transformaciones. Esta problemática se plantea en el segundo apartado: “*Los problemas de la colaboración y el respeto a la individualidad*” donde se reflexiona también sobre las diferencias entre individualidad e individualismo y sobre la necesidad de evitar este último sin desperdiciar la iniciativa y la creatividad que aporta la primera.

Después de este recorrido por el ecosistema de la colaboración nos encontramos en situación de plantear en el tercer apartado: “*Colaboración y desarrollo profesional*”, la relación entre estos dos conceptos, partiendo de la idea de que para lograr el desarrollo profesional hay que ejercer la cooperación en condiciones de autonomía y dentro de una adecuada estructura del puesto de trabajo. De estos condicionantes, de las contradicciones que la administración pone de manifiesto cuando no facilita dichas condiciones y de las regulaciones que, en términos generales sufre la práctica, se habla también en este epígrafe. La tarea es difícil, concluye este capítulo en su apartado final titulado “*El reto de la colaboración*”, pero no es imposible, y además, merece la pena llevarla a cabo.

Trabajar los aspectos antes enumerados y aportar elementos de reflexión al respecto exige cierta precisión conceptual que debe basarse en una definición previa de los términos que van a utilizarse. Partimos del hecho de que existen numerosos vocablos que designan el trabajo conjunto del profesorado, del mismo modo que existen diversas prácticas colectivas diferentes al diseño y desarrollo individual del currículo. Como hemos indicado en el capítulo anterior utilizaremos indistintamente los términos “*colaboración*”, “*cooperación*” o “*colegialidad*” cuando el trabajo entre profesores persiga metas comunes que, preferentemente, hayan sido asumidas por el grupo. Otras expresiones como “*trabajo en grupo*” o “*trabajo en equipo*” designarán situaciones en las que los profesores trabajan en común sin que exista interdependencia de metas.

Aproximarnos a una realidad tan compleja y plural como la que rodea y configura las acciones colaborativas requiere, sin embargo, ir más allá de las definiciones iniciales y analizar las características de unos hechos que, además de no ser simples y estar interrelacionados, se presentan bajo diferentes envoltorios y adoptan formas muy distintas. Este es el reto al que se enfrenta el presente capítulo.

1.- LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO.

Colaborar en nuestro contexto social y cultural, ya lo hemos visto, no es fácil, pero nuestra experiencia profesional en diferentes niveles, etapas y centros educativos nos ha permitido conocer, y en muchas ocasiones formar parte, de diversos grupos de profesores que trabajan conjuntamente y se prestan apoyo para conseguir finalidades compartidas. Es cierto que su actividad se desarrolla en contra de los vientos de la globalización neoliberal que intenta crear un pensamiento único pedagógico basado en valores como el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficacia y la desvinculación de los medios de los fines, pero no es menos cierto que estos profesores están creando con su trabajo un horizonte alternativo guiado por un referente utópico que han hecho propio y en el que practican la solidaridad y la justicia social, a la vez que contribuyen al desarrollo de una sociedad auténticamente democrática. En definitiva, colaborando libran la batalla cultural necesaria para combatir el neoliberalismo y crear una cultura de la colaboración. Desde la perspectiva que nos facilitan estas reflexiones y las realizadas en el capítulo precedente, podemos conocer las causas por las que colaborar no es fácil, pero al mismo tiempo resulta imprescindible.

De las características de la colaboración, de la necesidad de colaborar y de las implicaciones que esta actividad tiene en la práctica docente y en las vidas de quienes trabajan de este modo, hablaremos en los apartados siguientes, siempre desde un gran respeto y una enorme valoración de quienes, desoyendo las recomendaciones de los valores dominantes, reivindican con sus actuaciones la existencia de espacios en los que recrear una educación acorde con los valores comunitarios en los que creen.

1.1.- LA COLABORACIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS.

Los profesores pueden trabajar individual o colectivamente en el diseño y desarrollo del currículo. La forma de trabajo que adopten dependerá de numerosos factores entre los que destaca la cultura objetiva y escolar en la que se encuentren inmersos. Las culturas, no obstante, promueven y facilitan determinados modos organizativos y de relación colegial, pero nunca actúan de manera determinista, sino que, generalmente, permiten formas de organización alternativas que pueden promover, a su vez, el inicio de un cambio cultural. Stenhouse llama nuestra atención en la siguiente cita sobre esta posibilidad de transformación:

“Hay que conocer la cultura para criticarla y transformarla, pero no dejarse dominar por ella.” (Stenhouse, L., 1997, p. 39)

Hemos visto como la cultura influye en las actuaciones de los profesores sin llegar a determinarlas, además, si la cultura colaborativa genera prácticas compartidas, el trabajo cooperativo, a su vez, constituye un camino adecuado para crear o fomentar dicha cultura. (Fullan, 2001b). Podemos decir, en definitiva, que el hecho de que los profesores trabajen de forma individual o colaborativa no constituye una cuestión banal, sino que se trata de una decisión con importantes consecuencias para la práctica educativa y para la configuración de la cultura del centro.

Ya hemos explicado en el capítulo anterior que para que un trabajo en grupo se considere colaborativo las personas que lo componen deben compartir un mismo fin, de esta manera se crea una interdependencia en la que cada uno necesita a los demás para cumplir sus objetivos. Para Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999) la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Estos autores exponen también las condiciones que debe cumplir el trabajo en grupo para convertirse en cooperativo:

- Que exista interdependencia positiva de objetivos, recursos y roles, de forma que el éxito individual y el del grupo estén interrelacionados. En una situación colaborativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los miembros del grupo.
- Que se dé responsabilidad individual y grupal respecto a la consecución de los objetivos.

ción de los objetivos. El grupo deberá asumir la responsabilidad de alcanzar los objetivos que se ha propuesto, del mismo modo, cada miembro será responsable de cumplir con la parte de trabajo que le corresponda. Nadie puede oponerse al trabajo de los otros y las responsabilidades no pueden quedar diluidas en el interior del grupo.

- Que los miembros posean habilidades de intercambio interpersonal y en grupo.
- Que se genere conciencia del funcionamiento colectivo que haga posible evaluar conjuntamente en qué medida se están alcanzando las metas y se están manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.
- Que exista interacción cara a cara, de forma que la proximidad y el diálogo permitan desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros del equipo. Éstos adquieren así un compromiso personal unos con otros y con sus objetivos comunes.

La estructura interdependiente de metas, propia del trabajo cooperativo, contrasta con las metas independientes, propias de las labores individuales, y con las metas opuestas, características en las tareas competitivas. En el segundo caso cada participante trabaja por su cuenta, mientras que en el último cada individuo se enfrenta a los demás y la consecución de sus metas se contraponen al logro de las del resto. Esta interdependencia de metas antes descrita, constituye también para Little J. W. (1990 b), y para Dorsch, N. G. (1998) la característica que define la colaboración y se manifiesta en el hecho de que cada miembro del grupo promueve el crecimiento de los otros.

Compartir las metas de la enseñanza constituye, de forma especial para Rosenholtz (1989), una de las condiciones que influyen en la profundidad con la que los profesores colaboran prestándose entre sí consejo y apoyo. Para esta autora la existencia o no de consenso alrededor de los fines educativos es muy importante, hasta tal punto que basa en esta idea su estudio sobre el puesto de trabajo de los enseñantes y la organización social de las escuelas. Considera que en las escuelas de moderado o bajo consenso en torno a las metas, los profesores hacen hincapié en sus conversaciones en los errores de sus alumnos en lugar de hacerlo en sus logros, sin embargo, en las escuelas de alto consenso en las que se comparten fina-

lidades, deseos y valores, el profesorado coloca por delante los principios de la enseñanza y los intereses de los alumnos, creando una corriente de opinión que afecta incluso a los recién llegados y obliga a trabajar en sentido positivo. La existencia de metas comunes depende fundamentalmente del grado de cohesión del profesorado, de que la evaluación se realice o no en función de las metas establecidas, y de que la propia escuela pueda seleccionar y socializar a su profesorado. A partir de estas metas compartidas se genera la colaboración como resultado de un pensamiento unificado y colectivo.

También Dewey (1997a) considera, como hemos expuesto en el capítulo anterior, que una comunidad se crea cuando sus miembros reconocen un fin común y se interesan por él de forma que éste llegue a regular su actividad. Así se conforma la auténtica democracia que es una forma de vivir en asociación. En este mismo sentido, Beyer y Liston entienden que la formación de comunidades educativas en las que se comparten los fines constituye una práctica democrática y, en definitiva, una forma de vida. Así lo explican estos autores en la siguiente cita:

“El compartir un fin común que exige y fomenta las formas de comunicación, la valoración de las relaciones sociales y los aspectos intelectuales de las relaciones que dan al trabajo un verdadero sentido, y la formación de comunidades de fines compartidos están relacionados con la dinámica de la democracia.” (Beyer, L. E. y Liston, D. P., 2001, p. 118)

Hemos visto como la colaboración es un proyecto de un grupo que se aglutina en torno a unos fines o que, al menos, hace suyas las metas que otros le proponen. A partir de estos fines compartidos se producen unas interacciones y surgen de forma progresiva unas reglas del grupo que permiten llegar a conclusiones compartidas que superan las opiniones personales (Izquierdo, C., 1996).

Aunque la colaboración parte siempre de una finalidad común, en el proceso de alcanzarla pueden surgir roles diferenciados e interdependientes. Rué i Domingo recurre a una imagen plástica para ilustrar y describir la realización de un trabajo cooperativo a través del desempeño de papeles diferentes y complementarios por parte de los miembros del grupo:

“Producción en común en la cual cada componente ha desarrollado

un rol específico, unas habilidades, ha seguido un proceso, a la vez diferenciado y complementario, y tan necesario como los del resto de componentes del pequeño grupo. La interpretación de una pieza musical por parte de un trío (...) es una buena imagen para ejemplificar un trabajo cooperativo” (Rué i Domingo, J, 1998, p. 21)

Podemos identificar los centros que han desarrollado una cultura colaborativa por las actividades que realizan los profesores. Little, J. W. (1988) considera que existe interacción colegial en los casos siguientes:

- A) Cuando los profesores se implican frecuente y progresivamente en un diálogo sobre la práctica de la enseñanza.
- B) Cuando los profesores se observan a menudo y se proporcionan críticas positivas sobre su enseñanza.
- C) Cuando los profesores plantean, diseñan, investigan, evalúan y preparan conjuntamente los materiales de enseñanza.
- D) Cuando los profesores aprenden de los demás sobre la práctica de la enseñanza.

Las acciones colaborativas que hasta aquí venimos describiendo, pueden desarrollarse entre enseñantes del mismo o de diferente nivel. La tendencia actual es restringir las relaciones cooperativas a grupos homogéneos de nivel, materia, o centro. De esta forma se evita una diversidad que puede generar dificultades, pero que contiene la riqueza de la complejidad. Imbernón Muñoz nos recuerda la importancia de las relaciones de colaboración horizontales que se producían en el Movimiento de Cooperación Educativa:

“La cooperación se desarrollaba, no solo horizontalmente, entre enseñantes del mismo nivel escolar, sino también verticalmente, entre maestros, profesores de enseñanza media y de Universidad, en un trabajo común que, a partir de aquellos lejanos años, transforma la relación entre docentes y discentes, gracias a la cooperación que hacía confluir al mismo nivel al simple maestro con el pedagogo.” (Imbernón Muñoz, F., 1982, p.11)

Considero importante señalar, además, que aunque la colaboración o co-

operación incluye hechos perfectamente definidos por la existencia de finalidades comunes, una de sus características más importantes es su capacidad para adoptar distintas formas. Hargreaves las enumera en la siguiente cita:

“Sin embargo, en la práctica, lo que se entiende por colaboración y colegialidad adopta formas muy distintas. Sólo en términos de iniciativas específicas, pueden aparecer en forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo de los compañeros, relaciones de supervisión y orientación, diálogo profesional e investigación-acción cooperativa, por mencionar sólo algunas.”
(Hargreaves, A., 1996, p.213)

Esta capacidad de la cooperación para presentarse bajo diferentes envoltorios que tantas veces hemos constatado a lo largo de nuestra vida profesional, hace necesario que reflexionemos sobre sus características y tipos con objeto de poder identificarla en la práctica profesional. La colaboración auténtica responde siempre a determinadas necesidades, exige ciertos requisitos y ofrece también beneficios similares. En el estudio de todos ellos nos detendremos en los epígrafes siguientes con objeto de conocer mejor la cultura de la colaboración y su realización práctica en los centros educativos.

1.2.- LA NECESIDAD DE LA COLABORACIÓN Y LAS FORMAS DE LLEVARLA A CABO.

Existe un consenso entre la mayoría de los enseñantes en torno a la necesidad de la colaboración para el trabajo docente, para la innovación y el cambio educativo y, en general, para el desarrollo de la enseñanza. Todos los implicados parecen decir lo mismo y hablar sobre idéntico tema, pero tras la aparente homogeneidad de este concepto (Marrero Acosta, J., 1995 a) existen numerosas formas de relaciones colegiales que poseen, además de diferentes características, mayor o menor grado de intensidad. Sobre la necesidad de colaborar y las características y posibilidades de los diferentes tipos de cooperación, reflexionaremos en los apartados siguientes.

1.2.1.- La colaboración como necesidad de la enseñanza, de la profesionalidad docente y de la innovación y el cambio.

Los profesores deben abordar su ejercicio profesional desde la colaboración. Así lo entiende Gimeno Sacristán J. (1988) que fundamenta esta necesidad en factores de tres tipos:

1.- *Desde el logro de determinadas metas de los currícula.* Alcanzar los resultados más decisivos de la educación depende de la existencia de un modelo educativo coherente sostenido por todo el equipo docente. La propia organización del currículo en ciclos educativos exige la coordinación entre el profesorado; por el contrario, el individualismo profesional impide el desarrollo de aspectos educativos que precisan un trabajo coordinado.

2.- *Desde la consideración social de la profesionalidad.* Sólo desde la actuación colaborativa se accede al control de determinadas variables que son competencia del colectivo, ya que desde la acción individual se escapan numerosos aspectos del ejercicio profesional:

“Un estilo individualista circunscrito al aula como espacio “natural” de trabajo se desarrolla y afianza dentro de un espacio restringido de problemas posibles donde sólo caben unos temas, unas decisiones, unas opciones pedagógicas y no otras.” (Gimeno Sacristán, J., 1988, p. 236)

El trabajo colaborativo, por tanto, permite que los profesores amplíen sus márgenes de profesionalidad y desarrollen nuevos ámbitos de conocimiento.

3.- *Desde la relación del centro con la comunidad.* Relacionarse con la comunidad exige la elaboración de un proyecto educativo que tenga en cuenta determinados requerimientos que van más allá de las competencias individuales de los profesores. A través de la dimensión colectiva de la profesionalidad el currículo puede adaptarse al contexto y tener mayor poder de transformación social.

Algunas de las razones por las que, según este mismo autor, es necesario promover el trabajo colaborativo entre el profesorado son las siguientes:

- Cada alumno constituye una unidad de aprendizaje y requiere ser tratado coherentemente por todos los componentes del equipo docente que actúa sobre él.
- Numerosos objetivos y destrezas curriculares de un nivel deben ser atendidas por todo el profesorado del mismo, ya que de otra forma no sería posible que los alumnos los hiciesen suyos.
- Si los contenidos que se enseñan no están coordinados, la cultura que se imparte resulta poco integrada por falta de relaciones entre sus componentes.
- El currículum exige una continuidad secuencial que aconseja la coordinación de los profesores dentro de un curso, ciclo, etapa, etc.
- Numerosas actividades necesarias para la educación de los alumnos desbordan el ámbito de un área concreta, tal es el caso de las actividades culturales, extraescolares, etc.
- Las decisiones colectivas del equipo docente son necesarias para crear un ambiente de aprendizaje adecuado.

En definitiva, el trabajo colaborativo repercute en la coherencia curricular. En palabras de Gimeno Sacristán:

“El enfoque colectivo de la profesionalidad docente en orden a desarrollar un currículum coherente para los alumnos es una necesidad urgente entre nosotros.” (Gimeno Sacristán, J, 1988, p. 238)

Por su parte, Marrero Acosta, J. (1995b) al reflexionar sobre la cultura democrática en la escuela afirma que la democracia escolar solo se podrá reconstruir en los centros escolares a través de la consolidación de procesos colaborativos. La colaboración se conforma así como la base necesaria para alcanzar una democracia construida sobre la participación que vaya mas allá de procedimientos formales, normas y reglamentos.

Otros autores fundamentan la necesidad de la colaboración en su capacidad para promover las innovaciones y el cambio en los centros educativos. Rosenthal, S. J. (1989) señala que las escuelas en las que los profesores colaboran mues-

tran mayor inclinación a las innovaciones, mientras que Fullan, M. (2002, b) advierte que para que se realice un cambio complejo en los centros se precisan muchas personas que trabajen con perspicacia en la solución y se comprometan con una acción conjunta y concertada. Este mismo autor plantea con contundencia la necesidad de la colaboración en la cita siguiente:

“Lo esencial de esta sección es que las escuelas y los distritos escolares pueden pensar sobre el aprendizaje de los estudiantes, pueden usar sus cerebros para identificar nuevas y mejores ideas y pueden establecer estrategias y mecanismos de desarrollo. Pero el éxito de las estrategias siempre implica relaciones, relaciones, relaciones.” (Fullan, M., 2001 ,b, p. 70)

También Bollen, R. (1997) cifra la mejora escolar en la capacidad de la escuela para sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha; y en nuestro entorno, Santos Guerra, M. A. (2000) entiende la colegialidad como un requisito necesario para que las escuelas aprendan, de forma que en ellas todos estimulen el aprendizaje del resto. Para este autor el aprendizaje de los centros educativos es una condición imprescindible para que sepan, sepan enseñar, sepan a quién enseñan y dónde lo hacen.

Desde diferentes autores y perspectivas, pues, la colaboración se perfila como una necesidad para la democratización de la escuela, la mejora de la enseñanza y de la consideración social de la profesionalidad y, en general, para promover y mantener procesos de innovación y cambio en las escuelas. Alumnos, padres y profesores de distintos centros y niveles educativos avalan también, desde sus respectivos puntos de vista, este diagnóstico que la sociedad, en general, comparte.

1.2.2.- Formas de colaboración.

Para reflexionar sobre los diferentes tipos de colaboración nos remitiremos a Handal, G. (1992) que propone mirar con profundidad los múltiples significados de esta tarea para comprobar si merece la pena luchar por ella o se limita a constituir *“un preciado slogan o lema de interés general”* (p. 342). Este autor ofrece, para facilitar dicho análisis, una clasificación que comprende dos tipos de colaboración o colegialidad:

- Colegialidad “*restrictiva*”.- En este tipo de cooperación se comparten con los compañeros las tareas de programación, pero el trabajo diario con los alumnos se desarrolla de acuerdo con los códigos existentes anteriormente.
- Colegialidad “*extendida*”.- Comprende todo el trabajo de la escuela y supone una tarea colectiva que considera el desarrollo de la práctica como un hecho continuo y conflictivo.

La importancia y el valor de la colegialidad “extendida” nos la explica el propio Handal en la siguiente cita:

“La última acepción de “colegialidad” contiene, para mí, el enfoque crítico esencial tanto para el trabajo profesional colectivo como para el individual. Sin tal actitud reflexiva y crítica en el trabajo de formación de colectivos existirá poca esperanza en que el desarrollo de una epistemología de la práctica de la enseñanza pueda ir más allá de una mera reproducción de las prácticas existentes, con la posibilidad de que se lleven a cabo cambios ocasionales producidos por metodologías técnicamente aprendidas.” (Handal, G., 1992, pp. 342-343)

La colegialidad “extendida” es fácil de identificar, dado su carácter total, crítico y reflexivo y su capacidad de conducir al profesorado hacia mejoras sustanciales de sus propias prácticas.

Little, J. W. (1990 a) presenta una clasificación de los hechos colaborativos más precisa que la anterior en la que identifica cuatro tipos diferentes de relaciones colegiales entre las que existe una gradación desde las formas más independientes hasta las más interdependientes:

- A) Revisión y relato de historias de los alumnos.
- B) Ayuda y asistencia mutua entre el profesorado.
- C) Puesta en común de ideas, recursos e iniciativas.
- D) Trabajo conjunto.

Las tres primeras suponen formas relativamente débiles de colegialidad, mientras que la cuarta constituye la forma más fuerte y comprende actividades

como la enseñanza en equipo, la planificación conjunta, la observación, la supervisión, la investigación-acción, etc. El trabajo conjunto, además, va más allá de prestar ayuda únicamente cuando se pide, o de poner en común las ideas sin examinarlas ni enriquecerlas, creando una interdependencia más fuerte y un mayor compromiso y disposición para la crítica y el perfeccionamiento colectivos. Este es el tipo de actividad que, con mayor probabilidad, conduce a un perfeccionamiento significativo.

Frente a este elevado grado de interdependencia en el trabajo, existen otros ejemplos de colegialidad aparente caracterizada por sus vínculos débiles y en la que los profesores pueden limitarse a confirmarse mutuamente en sus prácticas actuales. Uno de estos tipos es la colaboración cómoda que analizaremos al estudiar las formas limitadas de colaboración.

Determinadas circunstancias (Johnson, 1990) condicionan una mayor o menor interacción e interdependencia en el desarrollo del trabajo cooperativo, configurando así diferentes tipos de colaboración. Algunos de estos factores se refieren a los profesores, como el hecho de poseer o no necesidades compatibles, confianza mutua y prácticas consonantes; otros nos remiten a las normas de organización, como la seguridad para realizar discusiones colegiadas, debates o experimentaciones; y finalmente algunos aluden a aspectos como el tipo de grupo en el que se trabaja -de nivel, interdisciplinar o departamento-, la posibilidad de disponer de tiempo suficiente para hacerlo, o el hecho de contar con directores que promuevan las interacciones. Dentro de este conjunto de elementos, Johnson considera a los profesores como el componente básico de la cultura colaborativa, ya que éstos constituyen y crean el contexto de la colegialidad.

La colaboración puede definirse también por su amplitud y por su intensidad. Little, J. W. (1990 b) expone la tipología que Johnson, R. desarrolló a partir de una investigación sobre la influencia de profesores y directores de centros educativos en decisiones referentes a los métodos de enseñanza, el currículum y otros aspectos de la vida de la escuela y de la clase. Habla de colaboración extensiva cuando son muchas las personas que cooperan, mientras que denomina colaboración intensiva al hecho de que existan frecuentes interacciones en el grupo.

Marrero Acosta, J (1995a) ha elaborado una tipología que comprende seis tipos de colaboración y está basada en los modos de trabajo del profesorado:

- *Autocracia*, en el que las aulas están aisladas y bajo control indivi-

dual.

- *Coordinación* formal, en la que se acuerdan conjuntamente cuestiones generales de funcionamiento.
- *Acomodación*, cuando se valora positivamente la interacción y se reparten materiales.
- *Independencia participativa*, en la que se acepta que se es parte de un todo aunque se trabaja solo.
- *Cooperación*, que *precisa* trabajo conjunto alrededor de una tarea aglutinadora.
- *Colaboración*, estadio en el que se comparte una filosofía y una visión conjunta de los problemas.

En todas las descripciones y clasificaciones de la colaboración podemos identificar una constante: las formas de colaboración entre profesores que se producen dentro del aula modifican las concepciones y el control de los docentes sobre su propia práctica en mayor medida que las que se realizan exclusivamente fuera de ella.

Cuando la finalidad que se pretende alcanzar a través de la colaboración es que todos los miembros del grupo aprendan, podemos hablar de “aprendizaje dialógico”. Flecha y Tortajada lo definen así:

“El aprendizaje que se deriva de la utilización y desarrollo de las habilidades comunicativas es el aprendizaje dialógico. Se da en contextos académicos, prácticos o en otros contextos de la vida cotidiana.” (Flecha, R. y Tortajada, I., 1999, p. 22).

El aprendizaje dialógico, por tanto, resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario (Elboj Saso, C. y otros, 2002), crea comunidades de aprendizaje y se basa en los principios siguientes expuestos por Flecha, R (1997):

A) *Diálogo igualitario entre todos los participantes*: las diferentes aportaciones se valoran en función de la validez de sus argumentos y no de las posiciones de poder de quienes las realizan.

B) *Inteligencia cultural*: desde esta concepción se tienen en cuenta todas las dimensiones de la inteligencia y no únicamente la cognitiva. Se parte de la idea de que todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una las demuestre en ambientes distintos.

C) *Transformación*: las relaciones entre la gente y su entorno se transforman con el aprendizaje dialógico.

D) *Dimensión instrumental*: la concepción dialógica incluye el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer.

E) *Creación de sentido*: del diálogo igualitario es de donde puede resurgir el sentido que oriente los cambios sociales hacia una vida mejor. Para ello debe promoverse la comunicación tú a tú entre las personas.

F) *La solidaridad*: constituye la base de un aprendizaje igualitario y dialógico.

G) *La igualdad de diferencias*: junto a la defensa de la diversidad se propone la equidad de personas y colectivos diferentes. El objetivo es la igualdad que incluye el igual derecho a las diferencias.

Cuando el diálogo entre profesores, o mejor aún dentro de la Comunidad Educativa, cumple estas condiciones se produce un aprendizaje que conduce a superar muchas de las prácticas habituales y establece la necesidad de cambiar aspectos globales de la actividad educativa.

Otra clasificación de las acciones colaborativas es la que propone Villar Angulo, L. M. (1990) siguiendo a Glatthorn. Describe cinco estrategias o tipos de trabajo docente cada uno de los cuales presenta diferentes grados de cooperación: diálogo profesional, desarrollo del currículum, supervisión de colegas, preparación de colegas (coaching) e investigación-acción. Estudiaremos más detenidamente este último tipo de acciones dado que son las que propician una relación colaborativa más estrecha y poseen mayor capacidad para someter el trabajo docente a diferentes perspectivas de análisis.

1.2.2.1.- LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y LA COMUNIDADES CRÍTICAS DE PROFESORES.

Uno de las estrategias de cooperación más interesantes y valiosos es la investigación-acción. Carr, W. y Kemmis, S. (1988) dicen que Lewin, K. la entiende como una espiral cíclica que parte de la concreción de los problemas, su conceptualización y su análisis, continúa con la planificación de programas de acción y la ejecución de los mismos, pasa a evaluar los resultados y vuelve a una nueva concreción de los problemas con la que se inicia otra vez el ciclo de actividades. Para que pueda asegurarse que existe una investigación-acción estos autores exigen tres condiciones:

- 1.- Que el proyecto se plantee como tema una práctica social que, como tal, será susceptible de mejora.
- 2.- Que recorra una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, actividades que deben estar interrelacionadas.
- 3.- Que implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando la colaboración a otros afectados y manteniendo un control colaborativo del proceso.

Los procesos de investigación en la acción son de carácter colaborativo, incluso la reflexión que se encuentra en la base de este tipo de investigación no es algo meramente individual, sino que, al igual que el lenguaje, constituye un proceso social. Así lo entiende Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) y Kemmis, S. (1999). Este último basa su convencimiento en tres observaciones:

- 1.- La reflexión se puede definir como la conversación de la mente consigo misma y esta conversación se basa en el lenguaje socialmente construido.
- 2.-Las ideas que sustentan la reflexión nos vienen dadas socialmente.
- 3.- El fruto de la reflexión -la acción- tiene su significado en un mundo social.

La investigación-acción considera que la enseñanza está configurada por estructuras cuyo cambio no puede ser realizado por individuos aislados, por ello no refuerza la postura de los profesores que no comparten sus reflexiones con los demás y operan de forma independiente y autónoma. Supone, por el contrario, en palabras de Elliott:

“... la transformación de la cultura profesional en otra que apoya la reflexión cooperativa sobre la práctica y tiene en cuenta las experiencias y percepciones de los clientes (alumnos, padres, empleadores) en el proceso.” (Elliott, J, 1993, p.90).

A través de este proceso de reflexión conjunta los participantes elaboran sus propias soluciones en relación con los problemas a los que se enfrentan, de forma que la mejora de la práctica profesional se basa en la autocomprensión de los profesores de los papeles y tareas profesionales que desarrollan. La discusión deliberativa es, en definitiva, el proceso mediante el que un grupo de prácticos autodetermina sus propias prácticas. Para Elliott, J. (1990) los aspectos claves de la investigación-acción son:

- A) El resultado consiste en la decisión sobre la estrategia a seguir en una situación concreta.
- B) Se trata de un método muy adecuado cuando los objetivos de la actividad incluyen ideales y valores que no pueden definirse en función de resultados medibles.
- C) Supone la reflexión sobre medios y fines tomados en conjunto.
- D) Cuando los objetivos que se quieren alcanzar no pueden ser definidos de forma precisa deben someterse a un diálogo con el resto de compañeros.

Esta concepción colectiva de la tarea educativa se traduce en que la característica fundamental de este tipo de investigación según Carr, W. y Kemmis, S. (1988); Oja, S. N. y Smulyan, L. (1989), es su naturaleza colaborativa que permite comprensión mutua y consenso, toma democrática de decisiones y acción común. También Holly, P. (1991) subraya el carácter cooperativo de la investigación-acción y afirma que esta actividad es el eslabón perdido hacia la colaboración entre profesores. Este planteamiento colaborativo se manifiesta fundamentalmente en las comunidades de investigadores activos críticos que el desarrollo de sus actividades conforma. Así explican Carr y Kemmis la formación de dichas comunidades:

“Por medio de esta espiral de actividades, la investigación-acción crea las condiciones que permiten el establecimiento de comunidades de apren-

dizaje, esto es, de comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica y entenderlos, así como a mejorar tal acción en la práctica.” (Carr, W. y Kemmis, S., 1988, p. 176)

Kemmis, S. (1992) dice que profesores y educadores, junto con estudiantes, padres y miembros de la administración escolar, deberían constituirse en comunidades críticas para mejorar la educación, tanto en las escuelas como en las organizaciones profesionales. A través de un proceso reflexivo y autorreflexivo, el grupo comprendería algunas de las formas de actuación de la cultura contemporánea que dificultan la formación y el mantenimiento de las comunidades. Un ejemplo podría ser la comprensión de la manera en que la compleja vida institucional contemporánea produce relaciones distantes, cerradas y especializadas en lugar de directas y múltiples, así como la forma en que la solidaridad y la preocupación mutua en los grupos se ve frecuentemente limitada por los intereses individuales y la primacía de los valores instrumentales. Estas comunidades de investigación poseen características propias. Entre sus rasgos de conducta intelectual podemos señalar siguiendo a Ferrer, V. (1997), el hecho de que los miembros se interrogan unos a otros, se cuestionan mutuamente las razones de sus creencias, construyen sus ideas sobre las de los demás, deliberan juntos, ofrecen contraejemplos a las hipótesis de las ideas de los otros, utilizan criterios específicos al realizar juicios y cooperan en el desarrollo de técnicas racionales de resolución de problemas.

Carr atribuye a estas comunidades un compromiso con el desarrollo de fines educativos comunes que, de acuerdo con lo expuesto en el capítulo anterior, sería la base de la colaboración:

“Sin embargo, la ciencia crítica de la educación creará comunidades teóricas de profesionales de la educación comprometidos con el desarrollo racional de sus valores y prácticas a través de un proceso público de discusión argumentación y crítica. En cuanto tal, se trataría de una comunidad democrática, no elitista, comprometida con la formación y el desarrollo de fines educativos comunes mediante la reflexión crítica sobre las normas y prácticas vigentes.” (Carr, W., 1996, p. 155)

Desarrollar fines educativos comunes a través de grupos colaborativos

que utilizan la comunicación para la deliberación y la toma democrática de decisiones constituye una forma de colaborar intensa y con capacidad para considerar problemáticas las políticas, las prácticas y las instituciones.

La investigación-acción, en definitiva, sólo puede comprenderse como un intento de resucitar las formas de diálogo democrático y de teorización reflexiva que bajo la influencia del positivismo se han convertido en marginales. En ocasiones, sin embargo, este tipo de investigación queda reducida a una racionalidad técnica y no crea las comunidades de aprendizaje que le confieren la dimensión colaborativa. Martínez Bonafé enumera en la cita siguiente las características que configuran la auténtica investigación-acción:

“Sin embargo, en otros casos, pequeños grupos de profesores han decidido tomar en sus manos las riendas de su actividad reflexiva, investigadora y formativa, con la intención de cooperativizar esfuerzos para transformar la realidad en la que trabajan, y comprendiendo que ello no puede hacerse únicamente desde el plano individual. En esta actividad cooperativa no participan solo los profesores. Pueden hacerlo también agentes externos, expertos facilitadores, e incluso, alumnos, padres, responsables institucionales, etc. Lo que caracterizaría su actividad cooperativa, diferenciándola de la modalidad antes señalada, es la explicitación de intereses compartidos y su negociación, la participación conjunta en la selección y diseño del problema de investigación, el compartir y “triangular” puntos de vista diferentes y fuentes de información diversas, la utilización democrática y negociada de los datos obtenidos, y el mutuo enriquecimiento en el proceso y resultados obtenidos.” (Martínez Bonafé, J., 1989, p. 87)

La investigación en la acción puede adoptar numerosas formas. Para Oja, S. N. y Smulyan, L., las características de cada proyecto particular dependen de las metas sobre las que se ponga énfasis, del grado de colaboración entre prácticos e investigadores de fuera, del proceso de investigación utilizado, de las relaciones entre la escuela y el proyecto y de las consecuencias de este último. Entre los modelos que describen se encuentra el que estas autoras denominan “Investigación-Acción Colaborativa” y en el que profesores, formadores e investigadores trabajan juntos, generalmente en grupos, para mejorar la práctica, desarrollar teorías de la enseñanza y el aprendizaje y contribuir al desarrollo profesional del profesorado. Estas autoras lo caracterizan así:

“En la investigación-acción colaborativa, investigadores y prácticos aportan su conocimiento y habilidades en un proyecto de investigación definido conjuntamente.” (Oja, S. N. y Smulyan, L. 1989, p. 13)

La colaboración suministra en este caso un apoyo que permite a los participantes utilizar las ideas, perspectivas y habilidades de los compañeros. Los investigadores y los prácticos deben comunicarse abierta y frecuentemente durante el proceso para evitar posibles percepciones conflictivas que pueden resultar de sus diferentes posiciones en el campo. En la investigación-acción colaborativa el trabajo en grupo adquiere una relevancia central. Así lo expresa un participante en un proyecto de este tipo:

“Trabajando como un grupo, trabajando de veras estrechamente con un grupo que se reúne de forma estable sobre una base de común entendimiento y metas comunes... La clave era que se trataba de un grupo de investigación colaborativa y yo pienso que el trabajo del grupo era en realidad lo que constituía el punto central.” (Oja, S. N. y Smulyan, L., 1989, p. 54)

A lo largo de las páginas anteriores hemos visto como existen diferentes tipos de colaboración cuyas características y posibilidades son muy diferentes entre sí. Precisamente en esta variedad radica su riqueza. Como dice Hargreaves:

“No existe la colaboración o colegialidad “auténtica” ni “verdadera”. Sólo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos.”(Hargreaves, A., 1996, p.214)

Ante esta realidad plural tenemos que ser cuidadosos en nuestros análisis para no atribuir las características de unos tipos de cooperación a otros o a la cooperación en general. Además, para conocer la singularidad y riqueza de las diferentes situaciones colaborativas deberemos analizarlas en el contexto de la práctica que es donde se producen y cobran significado. Remitirnos a la práctica de la colaboración, al ecosistema en que se producen las acciones cooperativas, nos permitirá

analizar como surgen estas acciones en los centros, que requisitos necesitan para pervivir, que ventajas ofrecen y que dificultades encuentran. A partir de esta reflexión panorámica obtendremos una mejor y más profunda comprensión de estos hechos y de las circunstancias que los rodean.

1.3.- LA COLABORACIÓN EN LA PRÁCTICA.

A través de la aproximación a la cultura de la colaboración realizada en el capítulo precedente, podemos avanzar ya algunos de los beneficios y requisitos de la práctica de la cooperación. De la propia definición del término podemos adelantar la necesidad de que esta actividad se enfoque a la consecución de metas comunes; de sus fundamentos filosóficos, la exigencia de que las relaciones dentro del grupo no estén jerarquizadas; y de la historia de la educación las fuertes y habituales relaciones entre colaboración e innovación. También se han dejado traslucir muchos de sus beneficios, como el desarrollo profesional o la opción por unos valores más acordes con los derechos humanos. Ahora se trata de acercarnos, a través de diversos autores, a lo que ocurre en los centros para conocer con más detalles lo que implica la práctica de la colaboración en contextos sociales y culturales concretos.

1.3.1.- Requisitos para la colaboración.

Consideramos requisitos para la colaboración a las condiciones que permiten y facilitan la aparición y el desarrollo de los hechos colaborativos en el seno de la práctica docente del profesorado. Reflexionar sobre estos condicionantes nos ayudará a conocer mejor en qué contextos se produce la cooperación entre profesores, así como en cuáles otros difícilmente llegará a efecto. Analizaremos, pues, a continuación los factores que propician el que se desarrolle un trabajo cooperativo.

Antes de reflexionar sobre los requisitos de la colaboración señalaremos que este tipo de actividades no pueden promoverse o mantenerse a través de la obligatoriedad o de las compensaciones externas. La cooperación -lo expondremos con mayor detalle a lo largo de este capítulo -no puede exigirse desde fuera, ya que su imposición no potencia, sino que incapacita (Fullan y Hargreaves, 1997). Por otra parte, el conocimiento de las dinámicas de los centros y del trabajo de los maestros nos hace estar de acuerdo con Clemente Linuesa (1999), quien afirma que

la cooperación entre profesores no puede ser promovida por compensaciones, sino que surge de la valoración positiva que los enseñantes hacen de la colaboración y de su deseo de construir propuestas necesarias para el centro. Esta valoración positiva del trabajo conjunto, sin embargo, no se produce de forma automática, sino que como indican Lieberman, A., Saxl, E. R. y Miles, M. B. (1988) “... *debe ser pensada, aprendida, nutrida y apoyada hasta que reemplace al trabajo privado*” (p. 156).

Establecidas estas características de la colaboración que lejos de limitarla constituyen su auténtica riqueza, podemos señalar que el requisito básico para que esta actividad pueda desarrollarse es la existencia de finalidades compartidas por todos los miembros del grupo. Si retomamos el hecho de que la existencia de metas comunes es la característica básica que nos permite definir un trabajo colaborativo, concluiremos que compartir los fines de la enseñanza constituye un requisito fundamental e irrenunciable en el que debe basarse la colaboración entre profesores. Ya hemos dicho anteriormente que Rosenholtz (1989) cita la presencia de metas compartidas entre los elementos que condicionan el grado en que los profesores se prestan consejo y apoyo. Analizando la escala que esta autora construye para medir la existencia o no de dichas metas podemos concluir que los hechos que pretende detectar para medir el grado de apoyo entre colegas son:

- Si los profesores están de acuerdo con los objetivos que se plantean con los estudiantes.
- Si ayudan a los compañeros que no están haciendo un buen trabajo.
- Si aprueban las formas de enseñar del resto de profesores.
- Si su filosofía y valores son similares a las de su director y a las del resto de compañeros.
- Si considera que el profesorado está comprometido con el aprendizaje de los alumnos.

Estos aspectos mostrarán el grado en que los profesores disponen de una base sobre la que edificar el trabajo colaborativo. Además, el consenso sobre las metas está directamente relacionado, para esta autora, con la congruencia de la información que los profesores reúnen sobre el centro y la forma en que la interpretan.

Cuando existen finalidades comunes se crea un proceso de reciprocidad

positiva que constituye otro requisito para la colaboración. Bonals, J. (1996), apoyándose en Sartre, J. P., precisa que este tipo de relaciones se producen cuando los diferentes proyectos de los miembros de la institución se favorecen mutuamente. Las relaciones de reciprocidad positiva implican relaciones de confianza básica, pues consideran al otro como un colaborador en potencia de los propios proyectos, por el contrario, en las relaciones de reciprocidad negativa se siente el proyecto de los otros como interferente del propio, a la vez que yo me convierto en una amenaza para ellos. Transformar las relaciones negativas en positivas puede constituir un inicio de la colaboración.

Tras la necesidad de compartir metas, el requisito para la colaboración que más suscita el acuerdo de los investigadores es la necesidad de que los profesores posean un determinado tipo de profesionalidad, aunque las características concretas que exigen a esa profesionalidad varían de unos autores a otros. Según Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) las acciones cooperativas exigen una profesionalidad interactiva que se caracteriza por conceder al profesorado mayor poder para tomar decisiones. En el mismo sentido se expresa Rizzi, R. cuando señala que el modelo cooperativo se funda en una superior profesionalidad docente caracterizada por un mayor nivel de competencias pedagógicas:

“El modelo cooperativo se funda, por tanto, en la colegialidad y en la socialización de las opciones en todas las fases posibles, en la necesidad de un esfuerzo constante de escucha de los enseñantes en relación con los alumnos, de la participación de los padres y de los agentes externos a la escuela, lo que requiere, para que sea creíble e influya en lo social, un nivel más elevado de competencias pedagógicas y técnicas de la escuela, coherente con nuestra sociedad, que ha adquirido un elevado nivel de tecnologización y estructuración.” (Rizzi, R., 2000, p. 52)

Al mismo tiempo, esta superior profesionalidad docente se adquiere y se difunde en una organización educativa cooperativa que evite la estratificación de funciones y del poder. De esta forma, si la profesionalidad constituye un requisito para la cooperación, la relación se da también en sentido opuesto: la construcción de la colegialidad es esencial para la creación de una cultura más profesional en las escuelas, así lo afirman también Lieberman, A., Saxl, E. R. y Miles, M. B. (1988) y Rosenholtz, S. J. (1989).

Handal, G. aporta a estas relaciones entre “profesionalidad” y “colegialidad” un mayor grado de precisión al decir que cada una de ellas es condición necesaria, pero no suficiente para la otra:

“Yo veo la posibilidad de desarrollar una “colegialidad extendida” entre maestros dentro de una perspectiva dialéctica. Los factores configurantes (tiempo, normas, recursos y demandas) y estructurales son condiciones necesarias, pero no suficientes, para desarrollar una práctica de “colegialidad” extendida. No obstante, el desarrollo de una competencia profesional es igualmente una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de dicha “colegialidad”. Y nuevamente estas dos condiciones son asimismo necesarias para cada una de ellas entre sí. Será posible sólo mediante el tratamiento dialéctico de estas entidades que en una práctica determinada ocurra algo sustancial.”
(Handal, G., 1992, p. 343)

Desde el planteamiento de Handal la profesionalidad y la colegialidad deben promoverse al mismo tiempo, ya que cada una de ellas es causa de la otra.

Rosenholtz enumera también otros elementos cuya presencia facilita la colaboración, como la seguridad en el conocimiento profesional y en la forma de conducir la práctica, el involucrarse en las decisiones de la escuela, la creación de equipos de profesores que compartan las responsabilidades de la enseñanza, o el adecuado tamaño del centro. La importancia que esta autora otorga a la seguridad de los profesores en su trabajo como requisito para la colaboración la encontramos reflejada en la siguiente cita que reproduce la opinión de un profesor y que la propia Rosenholtz recoge en una de sus investigaciones:

“Si una persona está segura en su forma de enseñar, no estará obsesionada con atesorar ideas y guardar cosas para ella misma.” (Rosenholtz, S. J., 1989, p.52.)

Las creencias educativas compatibles constituyen otro importante condicionante para el desarrollo de la colaboración. El profesorado debe compartir enfoques similares de la enseñanza, ya que de otra forma -según Hargreaves, A. (1996) que apoya su opinión en Huberman- no es probable que se produzca el trabajo con-

junto. Partir de opiniones muy dispares puede no ser un impedimento para llegar a acuerdos puntuales, pero desarrollar un trabajo auténticamente colaborativo se verá impedido por la falta de principios comunes donde asentarlo y, sobre todo, por falta de elementos en los que cimentar unos objetivos también comunes. No siempre es suficiente, sin embargo, el hecho de compartir creencias; en ocasiones partir de una base demasiado homogénea puede impedir el avance, en esos casos se necesitará un estímulo externo para que se produzca el progreso. Así lo considera Handal, G. (1992) para quien la reflexión entre los miembros de una misma cultura escolar puede presentar severas limitaciones de las que solo se sale con un estímulo externo que cambie el desarrollo en círculo cerrado por otro en espiral.

Un requisito, pues, para la colaboración es la existencia de una distancia adecuada entre las opiniones de los miembros del grupo, ya que una gran diferencia entre las creencias o la excesiva similitud de éstas paralizan el trabajo cooperativo y hacen necesaria una intervención de agentes externos que lo faciliten.

Otro requisito decisivo para que se produzca la comunicación que constituye la base de la colaboración es la existencia de la democracia, de la igualdad de oportunidades. Sin ellas no es posible el diálogo, ya que la situación ideal de habla en la que éste se basa exige que todos los participantes en el discurso dispongan de una distribución simétrica de las oportunidades de elegir y ejecutar actos de habla. (Habermas, J., 1997)

Esta necesidad de la democracia para que pueda darse la colaboración viene también avalada por Freire, P. (1984 a) al afirmar que la jerarquía impide la cooperación obstaculizando y frenando la posibilidad de diálogo interactivo. Arnaus desarrolla la misma idea al explicar que sólo el intercambio horizontal favorece el diálogo, ya que la autosuficiencia y el sentirse jerárquicamente superior no ayudan ni pueden facilitarlos. Para esta autora, la cooperación sólo es posible desde la mutualidad y la escucha recíproca:

“Establecer relaciones recíprocas, desde mi punto de vista, significa cooperar (operar conjuntamente) sin paternalismos, sin imposición ni superioridad. Y cooperar significa, también, tomar co-responsabilidad, aceptar el compromiso y el co-protagonismo en el trabajo del aula.” (Arnaus, R., 1999, p. 613)

La democracia, la igualdad de oportunidades y la auténtica jerarquía son

necesarias para que se dé la situación ideal de habla expuesta en el capítulo anterior y en cuyo seno se propicia el diálogo. Según Sancho Gil J. M^a. (2002) el diálogo requiere, además, una cierta capacidad de los miembros del grupo para dejar en suspenso sus concepciones y entrar en un verdadero “pensar juntos”

Fullan y Hargreaves (1997) señalan también varios requisitos que hacen posible la colaboración. Por una parte es preciso que se otorgue a los profesores mayor control sobre el currículum y la metodología, sin él, el profesorado no dispone de un marco de autonomía en el que poder desarrollar un trabajo cooperativo. Los currículos más abiertos permiten y hacen necesaria la colaboración, mientras que si la mayor parte de las decisiones nos vienen dadas, el llegar a acuerdos será innecesario o éstos se limitarán a cuestiones de menor importancia. Por otra parte -continúan los mismos autores- la colaboración exige la participación activa en el medio. Las escuelas cooperativas están inmersas en sus contextos, ya que no es posible una auténtica cooperación si las metas que se comparten no están enraizadas en el entorno. Finalmente, hacen también un llamamiento a situar la colaboración en el importante lugar que le corresponde, pero sin mantener un compromiso compulsivo y acrítico con ella, ya que es necesario situarse en un equilibrio entre la cooperación y la individualidad, de forma que ambos modos de trabajo sirvan a sus respectivos objetivos y se complementen.

Clemente Linuesa (1999) identifica varias condiciones para que la colaboración sea posible: la creación de una cultura colaborativa espontánea voluntaria y apoyada por la administración, los cambios en la formación del profesorado, la modificación del papel que cumple la dirección en los centros, los traslados y la provisión de tiempos para pensar y tomar decisiones, etc.

Al analizar los requisitos que exige la colaboración no hay que olvidar la importancia que posee a este respecto la estructura de las escuelas. Gitlin, A. (1987) afirma que dicha estructura influye sobre lo que los profesores hablan, y nos remite a las observaciones realizadas en una escuela a lo largo de dos años en las que se puso de manifiesto que las conversaciones se centraban exclusivamente en la disciplina, horarios, excursiones y acontecimientos especiales, mientras se obviaban otros temas de mayor importancia sobre lo que debería enseñarse o sobre los métodos de enseñanza que serían mejores para alcanzar determinados resultados. La disposición de una adecuada estructura escolar, por tanto, se convierte en un requisito para la colaboración ya que condiciona tanto la realización de acciones colaborativas como los temas concretos sobre los que se colabora y aquellos otros

sobre los que nunca se trabaja conjuntamente.

Finalmente, no podemos olvidar la recomendación de Dorsch, N. G. (1998) para quién construir una comunidad es un proceso y no un suceso: “... *sobre todo construir una comunidad colegial requiere tiempo.*” (p. 196)

Para terminar esta descripción de los requisitos y condicionantes de la colaboración añadiré de acuerdo con Hargreaves, A. (1996) que para que ésta sea auténtica, debe situarse en el seno de un discurso ético y de unos parámetros políticos que guíen los esfuerzos de las escuelas, los profesores y sus comunidades al tratar de perfeccionarse al máximo en sus propios ambientes. La colaboración no es verdadera si la meta que la orienta no tiene un carácter político y ético.

Nuestra experiencia en diferentes grupos nos lleva a apoyar también la necesidad de estos requisitos, fundamentalmente la voluntariedad de los intercambios; la existencia de metas comunes y de una distancia adecuada entre las opiniones de los miembros del grupo; el establecimiento de relaciones no jerárquicas y el mayor control sobre el currículo.

1.3.2.- Los beneficios de la colaboración.

La colaboración entre profesores no es fácil, exige numerosos requisitos que el entorno no siempre facilita. Sin embargo se trata de una tarea que merece la pena. Numerosos autores exponen los beneficios del trabajo colaborativo entre profesores. Little dice que existe un convencimiento general sobre los beneficios de la colaboración:

“La razón para proponer el estudio y la práctica de la colegialidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen.” (Little, J. W., 1990 a, p. 166)

Las ventajas del trabajo colaborativo, para esta autora, son variadas y sustanciales. Además de la coherencia e integración que produce en el trabajo diario, crea condiciones para que los profesores, grupos e instituciones mejoren continuamente y promueve la organización de las escuelas como un entorno para aprender a enseñar.

Hargreaves (1995, 1996) dice que la cooperación puede alcanzar numerosos principios que facilitan el perfeccionamiento y la mejora de la educación:

- *Apoyo moral*: a través del trabajo colaborativo los aspectos vulnerables se ponen en común, de manera que se refuerza la resolución y se superan los fracasos y frustraciones que podrían impedir las mejoras educativas.
- *Aumento de la eficiencia*: la colaboración facilita la coordinación y el reparto de responsabilidades entre el profesorado logrando centros más eficientes.
- *Mejora de la eficacia*: la colaboración entre profesores mejora la calidad del aprendizaje de los alumnos. Las causas que este autor aduce para justificar este hecho podemos encontrarlas en la cita siguiente:

“La colaboración estimula la asunción de riesgos, una mayor diversidad de estrategias docentes y una sensación de mayor eficacia entre los profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones fortalecen su confianza en sí mismos. Todas estas cosas influyen sobre el aprendizaje de los alumnos y lo facilitan.” (Hargreaves, A., 1996, p. 269)

- *Reducción del exceso de trabajo*: a través de la colaboración se comparten las cargas y presiones que se derivan de unas demandas de trabajo intensificadas.
- *Sincronización de las perspectivas temporales*: la colaboración reduce las diferencias entre las perspectivas temporales de los administradores y los profesores, ya que la comunicación crea expectativas compartidas y realistas respecto a la temporalización de los cambios y su implantación.
- *Certidumbre en la situación*: la colaboración reduce la incertidumbre y limita los sentimientos excesivos de culpa.
- *Asertividad política*: ya que la colaboración fortalece la confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retrasar su adopción y la fortaleza moral para oponerse a ellas.

- *Aumento de la capacidad de reflexión:* a través de la cooperación los otros se convierten en espejos de la propia práctica. El diálogo y la acción constituyen una fuente de retroalimentación que incita a los profesores a reflexionar sobre su práctica.
- *Capacidad de respuesta de la organización:* la colaboración aúna los conocimientos, pericias y capacidades del profesorado permitiéndoles responder con diligencia a las cambiantes limitaciones y oportunidades que ofrece el ambiente.
- *Oportunidades para aprender:* en las organizaciones cooperativas el conjunto es superior a la suma de sus partes, ya que la colaboración aumenta las oportunidades de los profesores para aprender unos de otros.
- *Perfeccionamiento continuo:* la colaboración estimula al profesorado para que consideren el cambio como un proceso de perfeccionamiento continuo.

Como hemos visto a través de este recorrido panorámico los beneficios que la cooperación proporciona, además de ser numerosos, son también muy diferentes entre sí. Dada la diversidad de estas ventajas estableceremos una clasificación de las mismas con objeto de poder analizarlas mejor. Aunque todas ellas contribuyen a mejorar la educación las agruparemos en cinco bloques diferentes en función de sus repercusiones inmediatas:

- 1) Satisfacer necesidades personales, de instrucción y de organización.
- 2) Facilitar la investigación, la innovación y la reforma curricular.
- 3) Promover el desarrollo profesional.
- 4) Mejorar la eficacia y las relaciones personales y sociales.
- 5) Apoyar la transformación social y el cambio de valores.

1.3.2.1.-SATISFACER NECESIDADES DEL PROFESORADO.

En la cooperación los profesores buscan satisfacer sus necesidades a través de la puesta en común y el intercambio cooperativo. Cuando ofrecen y obtienen seguridad y apoyo psicológico las necesidades que atienden son personales, si dan y reciben consejo pedagógico satisfacen necesidades de instrucción y, finalmente,

cuando organizan la coordinación del aprendizaje de sus alumnos atienden necesidades organizativas.

Según Johnson, M. (1990), si los profesores consideran que la educación es una actividad de carácter independiente colaboran únicamente sobre los dos primeros grupos de necesidades -personales y de instrucción- mientras que si creen que se trata de una actividad dependiente colaboran también en el tercero, es decir en la coordinación de los aprendizajes de los alumnos. Las necesidades personales de seguridad y apoyo psicológico se satisfacen hablando con los compañeros y viendo que tienen problemas similares a los nuestros. Rosenholth, dice que la colaboración disminuye la incertidumbre:

“Los profesores que comparten sus ideas, que ofrecen y solicitan sin reparo consejo y apoyo, y que interactúan considerablemente con un gran número de compañeros, extienden sus opciones pedagógicas y disminuyen su incertidumbre.” (Rosenholth, S. J., 1989, p. 111)

Para algunos autores estos intercambios, aunque satisfagan la necesidad de seguridad, no son determinantes y sólo proporcionan las bases para otros más organizados, pero la mayoría están de acuerdo en que esta interacción social evita la separación y el aislamiento de los profesores en sus clases.

Las necesidades de instrucción llevan a los profesores a reunirse con otros compañeros para buscar consejo pedagógico. Muchos enseñantes hablan de la importancia de reunirse con colegas que enseñan en el mismo centro y que poseen experiencias especialmente relevantes. Algunos encuentran grupos en otras escuelas.

Finalmente, las necesidades de organización aparecen con la conveniencia de coordinar los aprendizajes de los alumnos y conseguir una mayor coherencia entre las clases. Santos Guerra, M. A. (1994, 1997) recoge las ventajas que el planteamiento colegiado ofrece de cara al desarrollo del currículum en las aulas. Algunas de las más significativas son las siguientes:

- Multiplica la eficacia del profesorado al incidir todos en los mismos objetivos, actitudes e ideas.
- Permite señalar lo importante y dejar al margen lo que no lo es, sin

que se produzcan incoherencias ni contradicciones.

- Ayuda a eliminar omisiones de aspectos importantes o repeticiones innecesarias.
- Aumenta la coherencia del equipo docente al actuar en la línea solidaria y colaborativa que propone al alumnado.
- Permite desarrollar actitudes que no podrían alcanzarse desde el trabajo aislado de los profesores.

A partir del trabajo colaborativo se puede llegar a establecer una coordinación vertical y horizontal, adoptar criterios colegiados de actuación, realizar investigaciones colaborativas, etc. Como indica Evans, J.; Lunt, I.; Wedell, K y Dyson, A. (1999) los profesores de una o varias escuelas trabajando juntos pueden atender mejor a sus alumnos, especialmente a los menos capaces. La colaboración aumenta la eficiencia y efectividad para apoyar a los alumnos, especialmente a los de necesidades educativas especiales.

La colaboración parte, pues, de los intereses y las necesidades personales, y a través del trabajo conjunto consigue objetivos de interés colectivo. Sus beneficios pertenecen tanto al ámbito de lo personal como de lo social.

1.3.2.2.-FACILITAR LA INVESTIGACIÓN, LA INNOVACIÓN Y LA REFORMA CURRICULAR.

Muñoz - Repiso, M. (2002) destaca dos características muy conectadas entre sí y absolutamente básicas para el inicio, desarrollo y consolidación de todos los procesos de mejora: la actuación coordinada del equipo de profesores y la existencia de una meta común compartida y asumida por todos. Estas características, como venimos viendo, nos remiten a la colaboración entre el profesorado.

El poder de un profesor aislado es limitado, por ello, cuando se opta por investigar y desarrollar un modelo propio de enseñanza, Stenhouse recomienda que se recurra a la cooperación con otro u otros compañeros:

“Ningún aula ha de constituir una especie de isla. Los profesores que trabajan en este género de investigación necesitan ponerse mutuamente en comunicación. Han de informar de su trabajo. Es preciso, pues, desarrollar un

común vocabulario de conceptos y una sintaxis de la teoría.” (Stenhouse, L., 1984, p. 212)

El trabajo cooperativo entre los profesores facilita la investigación. Pérez Gómez, A. I. (1998) apoyándose en Elliott, J. enfatiza la necesidad de “... *pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente.*” (p.196). Mediante la reflexión y el diálogo colaborativo se progresa en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios que se presentan en la práctica. La colaboración, por tanto, permite avanzar en las relaciones teoría-práctica que conforman la base de la investigación. Cuando el saber construido por los profesores se prueba, justifica y mantiene a través del debate en la esfera pública, se convierte en teoría (Carr, W., 1996). La cooperación entre profesores puede constituir por lo tanto, la base de nuevas construcciones teóricas.

El diseño del currículo se ve también favorecido por la colaboración. Para Beyer y Liston la planificación curricular es más productiva si, al menos en parte, se realiza en colaboración:

“El trabajo curricular de los profesores será probablemente más productivo y el resultado más enriquecedor, si pueden trabajar con otros profesores y/o educadores interesados.” (Beyer, L. E. y Liston, D. P., 2001, p.239)

Al reunir, a través de la colaboración, a personas con distintas aptitudes, habilidades y modos de entender el proceso, el diseño del currículo se facilita y enriquece. La condición que deben cumplir los miembros del grupo es que compartan los valores y las orientaciones básicas y que estén dispuestos a comprometerse y a realizar intercambios. Trabajar con otros profesores aumenta la confianza en nuestra propia capacidad para reformar el currículo. Así lo entiende Helsby, G. (2000) quién además relaciona directamente esta confianza con la capacidad para adoptar innovaciones en la enseñanza.

Diversos autores coinciden también en señalar esta relación entre colaboración, aumento de la propia confianza e innovación. Ya hemos visto anteriormente

que para Rosenholtz (1989) uno de los efectos de la colaboración -el más importante- es precisamente esta reducción de la incertidumbre que anima a los profesores a asumir riesgos, pues entienden que los fracasos serán interpretados como oportunidades para aprender y no se les culpará. Este aumento de la confianza que proporciona la colaboración a través del apoyo emocional lo encontraron también Hargreaves, Earl, Moore, y Manning en un estudio centrado en 29 profesores y realizado dentro de un proceso de reforma curricular. Este es el testimonio que sobre este tema recogieron de uno de dichos profesores:

“Antes era muy estirado y me preocupaba mucho de lo que pensaban los demás. Me resistía a probar cosas nuevas. Ahora corro muchos riesgos y si algo no funciona, no funciona. Puedo aceptarlo, pero hace diez años no podía. Esta seguridad me viene del hecho de tener alguien con quien hablar, que me da su opinión y me dice: “Es normal, no siempre sale todo bien.” (Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. 2001, p. 176)

Sobre esta seguridad aquí descrita se construye la capacidad para acometer innovaciones y cualquier tipo de reforma curricular. También para Ben-Peretz, (1988) la cooperación entre profesores constituye la base para una reforma curricular basada en el consenso. En el mismo sentido, Little (1990a) añade que las dificultades introducidas por un nuevo currículum proporcionan motivos a los profesores para trabajar juntos.

El trabajo colaborativo entre profesores favorece también la innovación al ofrecer nuevas ideas, nuevas formas de ver las cosas y un conocimiento colectivo que es más fructífero que el trabajo individual. (Rosenholtz, 1989). También estimula la creatividad necesaria en cualquier proceso innovador.

Marcelo García, C. (1996) en una investigación sobre Proyectos de Innovación Educativa concluye que éstos se inician a partir de grupos de trabajo de profesores que después de cuatro o más años de colaboración se deciden a presentar un proyecto. Por su parte, Sancho Gil, J. M^a. y otros (1992) señalan como factores esenciales que aparecen al inicio de cualquier experiencia de innovación, los siguientes:

- La voluntad del profesorado.
- La cohesión inicial en torno a una propuesta.

- La consolidación de un grupo impulsor que crea la innovación.

Todos estos elementos están directamente relacionados con el ejercicio de la colaboración. La primacía del individualismo sobre la cooperación, por el contrario, constituye un obstáculo y motivo de fracaso en las innovaciones, ya que cuando un profesor se aísla se desconecta de lo que avanzan sus compañeros (De la Torre, S., 1997)

Para Arnaus y Pérez de Lara (1993) la cooperación es una cualidad importante de la práctica docente porque favorece la autoconstrucción y el reconocimiento del valor que tiene un conocimiento plural en cuanto que colectivo y potencia la aceptación del pensamiento del “otro” como estimulador del propio. La colaboración auténtica puede conducir a cambios profundos en la enseñanza. Fullan y Hargreaves, por su parte, explican algunos de estos cambios en la siguiente cita:

“El cambio profundo supone ampliar la concepción del profesor, de manera que cada uno aporte a la clase aún más recursos, como consecuencia de participar de forma habitual en una gran red de deliberaciones profesionales.”
(Fullan, M., y Hargreaves, A., 1997, p. 35)

Fullan, M. (2001 a) dice que el proceso innovador requiere que los centros integren las diversas innovaciones entre sí, y que se trata de una tarea que precisa colaboración. Para que las innovaciones que se realizan en una escuela no sean áreas aisladas sin relaciones entre ellas, es necesario que se incardinan en la totalidad de la vida del centro. Llevar a cabo esta integración exige colaboración entre el profesorado, de ahí la importante relación entre la colaboración y la innovación.

Para muchos reformadores y administradores la colaboración y la colegialidad se han convertido en claves del cambio educativo. Hargreaves cifra en ellas el éxito de la enseñanza:

“El éxito del perfeccionamiento de la escuela, la reforma curricular, el desarrollo del profesorado y el desarrollo del liderazgo se considera dependiente, hasta cierto punto, del establecimiento de relaciones colegiales positivas.” (Hargreaves, A., 1996, p. 212)

La colaboración facilita por tanto las relaciones teoría-práctica, la investigación, el desarrollo del currículo, las reformas curriculares, las innovaciones y la integración de éstas entre sí en el contexto del centro.

1.3.2.3.- PROMOVER EL DESARROLLO PROFESIONAL.

Uno de los beneficios más importantes de la colaboración es su capacidad para promover el desarrollo profesional de los profesores que la practican. Hargreaves, Earl, Moore, y Manning, explican en la siguiente cita la opinión de los profesores de la investigación anteriormente citada sobre las posibilidades de convertirse en mejores profesionales a través de la cooperación:

“Muchos enseñantes estaban convencidos de que las mejores unidades habían nacido de la colaboración extensa y minuciosa con otros compañeros de su escuela o de otros centros de su distrito. Y no sólo estaban orgullosos de las programaciones que habían surgido de ese modo, sino que también pensaban que el proceso en sí mismo era una forma muy valiosa de desarrollo profesional.” (Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S., 2001, pp 144)

No solo las opiniones de los profesores avalan la relación entre la colaboración y el desarrollo profesional. Entre los principios que según Hargreaves (1995, 1996) pueden ser alcanzados a través de la colaboración encontramos dos directamente relacionados con el citado desarrollo como profesionales: las oportunidades para aprender y el estímulo del perfeccionamiento continuo. La colaboración incrementa las oportunidades que los profesores tienen para aprender unos de otros, ya que colaborando buscan soluciones a los problemas que van surgiendo y de esta forma se perfeccionan. El aprendizaje y el perfeccionamiento se basan en las relaciones colaborativas

Rosenholtz (1989) descubrió, a través de una investigación, que en algunas escuelas los enseñantes se hacían mejores profesores, mientras que en otras no evolucionaban o, incluso, empeoraban. El desarrollo profesional se daba en las escuelas cooperativas que él llamaba “en movimiento” o de “aprendizaje enriquecido”. En ellas la mayor parte del profesorado manifestaba que su aprendizaje era acumulativo y evolutivo y que constituía una tarea que ocupaba toda la vida. Los profesores de estas escuelas estaban siempre buscando ideas nuevas y recogían

muchas de sus compañeros, de los congresos profesionales y de los seminarios. El dar y recibir ayuda no suponía incompetencia, sino que, dadas las dificultades de la enseñanza, constituía una parte del aprendizaje continuo y un medio de aumentar la confianza y seguridad en su tarea. Frente a estas concepciones, muy pocos profesores de las escuelas aisladas o de “aprendizaje empobrecido” consideraban que tuviesen que estar siempre aprendiendo, no buscaban ideas del exterior y tampoco actuaban como si continuamente tuviesen cosas que aprender. Por medio de estas situaciones comprobó esta autora que la cooperación favorecía el desarrollo profesional a través de la reducción de la incertidumbre y el aumento de la confianza en la propia eficacia profesional. Una de las conclusiones que aporta es que la mejora de la docencia es una empresa más colectiva que individual y que es precisamente en esta práctica colectiva donde el profesorado encuentra las condiciones para mejorar, de ahí que en unas escuelas sea más fácil aprender a enseñar que en otras.

Una opinión similar a la de Rosenholtz, S. J. es la que mantiene Sachs, J. (2000), quién argumenta que la colaboración proporciona a los profesores los medios para aprender y desarrollarse profesionalmente. También Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) consideran necesaria la colegialidad y la colaboración entre el profesorado para que se produzca un proceso de perfeccionamiento que ellos consideran que debe ser constante. Estos autores, apoyándose en Little, explican en la cita siguiente como se consigue la mejora de la escuela y el desarrollo profesional del profesorado:

“Los docentes entablan conversaciones frecuentes, continuas y cada vez más concretas y precisas sobre la práctica docente (diferenciándolas de las características y los fallos del profesor/a, de la vida social de los docentes, de las debilidades y fracasos de los estudiantes y de sus familias y de las desafortunadas exigencias que la sociedad plantea a la escuela). Mediante estas conversaciones, los enseñantes construyen un lenguaje común, adecuado a la complejidad de la enseñanza y capaz de distinguir una práctica y sus virtudes de otra...

Con frecuencia el profesorado y los administradores observan la enseñanza que imparten los demás, de manera que pueden facilitarse mutuamente evaluaciones útiles (aunque potencialmente terroríficas) de sus respectivas actividades docentes. Solo estas observaciones y la consiguiente información sobre lo realizado pueden proporcionar unos puntos de referencia comunes para el lenguaje compartido de la enseñanza y ambas requieren y facilitan la precisión y la concreción que hacen útiles las conversaciones sobre la enseñanza.

Los docentes y administradores planean, diseñan, investigan, evalúan y preparan juntos los materiales de enseñanza. Las observaciones más previsoras siguen siendo académicas (“mera teoría”) sin los instrumentos que permitan actuar sobre ellas. Mediante el trabajo conjunto sobre los materiales, los docentes y los administradores comparten la considerable carga de desarrollo que exige el perfeccionamiento a largo plazo, confirman su comprensión cada vez mayor del enfoque y hacen que se eleven los niveles que puedan alcanzar ellos y sus estudiantes en su trabajo.”(Little, J. W; citado por Fullan, M. y Hargreaves, A. 1997, p.28) (La negrita aparece en el original)

También Lieberman, A. y Miller, L. (1991); Richert, A. E. (1991); y Sprinthall, N. A.; Reiman, A. J. y Thies-Sprinthall, L. (1996), opinan que a través de la colaboración los profesores aprenden. Esta última autora dice que la reflexión colaborativa sobre casos de alumnos facilita el desarrollo profesional, ya que los maestros aprenden haciendo público su trabajo y discutiéndolo con los compañeros. Del mismo modo Clark, R. W., Hong, L. K. y Schoeppach, M. R. (1996), apoyándose en Lieberman defienden que los profesores al trabajar juntos generan grandes oportunidades de reflexión y a través de ella logran importantes beneficios como mayor capacitación para desempeñar nuevos roles y mayores oportunidades para el liderazgo.

Si partimos del punto de vista de la mejora profesional encontraremos que cuatro de las cinco características de los centros que según Wallin McLaughlin, M. y Mei-Ling Yee, S. (1988) contribuyen al desarrollo profesional de los profesores están relacionadas con el ejercicio de la colaboración:

- 1.- Disponer de recursos adecuados que ofrezcan las condiciones mínimas para enseñar.
- 2.- Configurar centros integrados que posean metas comunes que creen solidaridad y motivación alrededor de dichas metas.
- 3.- Favorecer la colaboración que genera oportunidades de interacción y convierte a los compañeros en fuentes de ideas y apoyo.
- 4.- Promover la resolución y la no-ocultación de problemas. Esta característica se da en entornos integrados y colegiales que animan a los profesores a reflexionar sobre su práctica y mejorarla.
- 5.- Crear una estructura de recompensas que valore el crecimiento y el

riesgo asumido.

También Gimeno Sacristán defiende que el desarrollo de los profesores se genera a partir de la colaboración. En la cita siguiente indica que este trabajo colectivo debe basarse en la reconstrucción del saber profesional:

“De esta actitud general se deduce que no es posible entender el perfeccionamiento como oferta de recetas, como descripción detallada de un modelo operativo, sino como vertebración del propio colectivo de trabajo, comunicación y discusión de experiencia docente, y como reconstrucción intelectual para entender situaciones, fundamentar alternativas, saber evaluar sus ventajas e inconvenientes, ser sensible a sus múltiples efectos, utilizar esquemas intelectuales apropiados para obrar con fundamentos.” (Gimeno Sacristán, J., 1997, p. 148)

Como hemos podido observar a lo largo de nuestro ejercicio profesional, en estas relaciones entre colaboración y desarrollo profesional influyen diversos y complejos factores que abordaremos más adelante.

1.3.2.4.- MEJORAR LA EFICACIA Y LAS RELACIONES PERSONALES Y SOCIALES.

La colaboración consigue también favorecer la realización eficaz de la tarea y las relaciones personales y sociales de las personas que colaboran.

Rué i Domingo, J. (1998) expone el estudio de Johnson D. W. y Johnson R. T. en el que analizaron las situaciones individuales, competitivas y cooperativas respecto a su eficacia en la realización de una tarea que en ese caso era el aprendizaje. Concluyeron que las situaciones que causaban más y mejores aprendizajes eran las cooperativas, seguidas de las competitivas y posteriormente de las individuales. Dentro del aprendizaje cooperativo el grado de eficacia dependía de la calidad de la interacción que se producía en el seno del grupo, siendo mayor la que se correspondía con situaciones de mayor ajuste a los rasgos básicos de las situaciones de cooperación definidos por Johnson y Johnson, tales como la interdependencia de metas. Hay que señalar que el estudio de estos autores clasifica las situaciones de aprendizaje en función de su eficacia para conseguir que se aprenda, sin entrar en consideraciones sobre los principios sociales o éticos en torno a los cuales se desa-

rolla la tarea, de ahí la superioridad de las situaciones competitivas frente a las individuales.

Al cooperar se producen dos importantes consecuencias de las que se derivan grandes beneficios para la realización de la tarea y las relaciones de las personas que cooperan: se genera contraste cognitivo y clima de confianza. Pérez Gómez lo explica así:

“La cultura de la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso educativo: por un lado el contraste cognitivo, el debate intelectual que provoca la descentración y la apertura a la diversidad; por otro el clima afectivo de confianza que permite la apertura del individuo a experiencias alternativas, la adopción de riesgos y el desprendimiento personal sin la amenaza del ridículo, la explotación, la devaluación de la propia imagen o la discriminación.” (Pérez Gómez, A. I., 1998, p.172)

La cooperación consigue rendimientos más elevados en la consecución de la tarea que se propone debido a la motivación que proporciona y al nivel superior de razonamiento que promueve; logra también desarrollar relaciones más positivas entre los participantes, es decir más solidarias y comprometidas, y promueve la salud mental al aumentar la autoestima y el desarrollo social. (Johnson, D.W., Johnson R.T. y Holubec E.J., 1999). Estos beneficios de la actividad cooperativa los podemos agrupar en tres grandes apartados: rendimientos más elevados, relaciones más positivas y mayor salud mental.

Los rendimientos más elevados que consiguen las actividades colaborativas se deben al mayor nivel de razonamiento y motivación que propicia el grupo (Rué i Domingo, 1991). Respecto a la capacidad de razonar, el constructivismo ofrece la posibilidad de que los alumnos puedan desempeñar el papel de mediadores y aprender unos de otros. La interacción les conduce así al conflicto sociocognitivo y les brinda la posibilidad de ayudarse dentro de la zona de desarrollo próximo. (Durán Gisbert, D., 2001).

La hipótesis del conflicto sociocognitivo se formuló a partir de los trabajos realizados desde posiciones cercanas a la escuela de Ginebra como Mugny, G. y Doise, W. (1983), Perret - Clermont, A. N. (1984) y Mugny G. y Pérez Pérez, J. A. (1988). Afirman estos autores que cuando un grupo se enfrenta a una tarea apa-

rece la necesidad de confrontar puntos de vista moderadamente divergentes y que esta confrontación posibilita la descentración cognitiva. Esta descentración se traduce en un conflicto sociocognitivo que moviliza las estructuras intelectuales existentes y fuerza a reestructurarlas, dando lugar al progreso intelectual. Este tipo de situaciones se puede dar siempre que todos los miembros del grupo no tengan el mismo punto de vista y que uno de ellos no imponga su opinión ante el resto.

El conflicto sociocognitivo posee, como hemos visto, una gran fuerza movilizadora de las capacidades intelectuales, pero constituye una condición de progreso necesaria, aunque no suficiente. Mugny i Doise exponen en la siguiente cita la importancia de la negociación para que el conflicto sociocognitivo se convierta en desarrollo:

“En realidad sus efectos dependen de la negociación: si esta negociación es unilateral, se reduce a una especie de relación forzada e impuesta que no dará como resultado una construcción cognoscitiva nueva. De aquí que la simple divergencia de respuestas no sea suficiente; estas pueden yuxtaponerse en una división del trabajo tal que estos tipos de conflicto no se presenten automáticamente. Para ser fructíferas las divergencias han de desembocar en una búsqueda de coordinación real de puntos de vista -condición que constituye una primera definición del concepto” (Mugny i Doise, 1983, p. 170)

Conocer la importancia de la coordinación de los diferentes puntos de vista para el progreso intelectual nos proporciona importantes pistas para el desarrollo del trabajo colaborativo, pero al mismo tiempo nos lleva a preguntarnos qué ocurre en aquellos tipos de interacción en los que no aparece el conflicto. Vygotsky, L. S. (1979) da una explicación de carácter más general a esta situación al defender el origen social de la inteligencia. Para este autor todas las funciones superiores se originan a partir de las relaciones entre los seres humanos y el aprendizaje no puede considerarse como un fenómeno individual, sino como parte de un proceso social, como resultado del arbitraje y de la comunión con los demás.

La teoría de la zona de desarrollo próximo, o diferencia entre el nivel de tareas que un sujeto puede realizar con la ayuda de otros más competentes y el nivel que puede desempeñar de forma independiente, al ser de carácter más general podría incluir todas las situaciones de colaboración e integrar la noción de conflicto

sociocognitivo (Rué i Domingo, 1991). Así explica este autor, apoyándose en Glaser, R., como se aprende a través de dicho conflicto:

“Desde una perspectiva cognoscitiva, un grupo puede servir para numerosos propósitos. Amplía el conocimiento disponible y de este modo proporciona apoyos para inferencias y aproximaciones alternativas a un problema; en segundo lugar, multiplica las situaciones de actividad autorreguladora proporcionando numerosas oportunidades para el desacuerdo. Cualquier audiencia ejerce un tipo de control sobre el pensamiento individual, las opiniones, las creencias, y puede distinguir entre tipo de explicaciones que clarifican determinados aspectos o dificultades. La exposición del que aprende a puntos de vista alternativos somete a contraste sus iniciales puntos de vista o modalidades de comprensión. Adicionalmente, con la ayuda de los iguales más avanzados o del profesor, que ofrece un andamiaje de apoyo, el grupo colaborativo posee una visión madura de la tarea y de sus finalidades (...) De este modo, una tarea compleja es más manejable sin tener que simplificarla (...) En estos contextos, el concepto de Vygotsky, la zona de desarrollo próximo, se crea donde los que aprenden actúan desde su nivel de competencias asistidos en la consecución de sus niveles potenciales de mejor actuación.” (Glaser, R., citado por Rué i Domingo, J., 1998, p. 32)

Así, pues, desde la teoría de Vygotsky, la colaboración es muy importante para la realización eficaz de una tarea.

Respecto al nivel de motivación que promueve la colaboración la evidencia experimental indica, según Rué i Domingo, J. (1998), que las experiencias de aprendizaje cooperativo comparadas con las individuales producen más motivación intrínseca -la que es generada por el propio trabajo o actividad-, menos motivación extrínseca, y menos necesidad de que los maestros definan los objetivos a los estudiantes. Esta actividad logra también desarrollar relaciones más positivas entre los participantes.

La cooperación constituye al mismo tiempo una estrategia para la socialización y una posibilidad de desarrollo personal. Pertenecer a un grupo supone formar parte de un colectivo que ofrece seguridad y afecto, pero además, la comunicación que se establece entre los miembros del mismo establece una relación entre los interlocutores que propicia una satisfacción de necesidades, deseos, motivacio-

nes e intereses, así como un crecimiento de la identidad personal a través de la apropiación de creencias, emociones y motivaciones presentes en el colectivo. El desarrollo individual y social de las personas se ve así favorecido.

El proceso colectivo que se pone en juego con la colaboración favorece también el desarrollo social de las personas al incrementar su grado de madurez social y sus recursos de socialización. Este hecho lo señala Lodi, M. (1997) cuando dice que si el niño hace suyas las finalidades de su clase ya ha conseguido una importante expansión moral y estará preparado y dispuesto para identificarse con grupos o comunidades más amplias. Colaborar es la mejor forma de desarrollar la capacidad de trabajar con otros.

Antes de cerrar este epígrafe sobre la capacidad de la colaboración para mejorar la eficacia y las relaciones, no podemos dejar de señalar que la cooperación, en el aula o entre el profesorado, no es un simple proceso técnico, individual, en el que el sujeto desarrolla habilidades para desenvolverse en la sociedad. Rudduck, apoyándose en Hargreaves, explica la relación de las experiencias colectivas con el compromiso con la dignidad y los derechos humanos:

“... Una de las tareas principales de la educación consiste en promover el compromiso del aprendiz con los derechos humanos. Yo mantengo que nuestros intentos actuales por conseguirlo fracasan precisamente porque nuestro excesivo individualismo niega al alumno las experiencias, esencialmente colectivas, que son el medio necesario de ese aprendizaje. Solemos contemplar las experiencias colectivas como un mero medio para dar a los estudiantes un conjunto de destrezas sociales, las capacidades para “llevarse bien” con las demás personas. Ésta es la dimensión social del culto al individualismo -el culto al amiguismo-. Nos cegamos al hecho de que las experiencias colectivas de la escuela son experiencias embrionarias de solidaridad social y, como esas experiencias amenazan a veces los derechos de los individuos, son experiencias de aprendizaje del reconocimiento y de respeto de los derechos de los individuos. Es la paradoja de Durkheim: solo mediante una experiencia colectiva completa pueden aprenderse el compromiso con la dignidad del individuo. El compromiso con los derechos y la dignidad del hombre no puede enseñarse como una experiencia meramente intelectual o cognoscitiva; debe aprenderse a través de experiencias sociales.” (Hargreaves, D., citado por Rudduck, J., 1999, p. 76)

La colaboración debe entenderse como una experiencia de solidaridad social, un compromiso con los derechos de los individuos, con los derechos humanos.

1.3.2.5.-APOYAR LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EL CAMBIO DE VALORES.

La colaboración entre profesores favorece la transformación social desde tres ámbitos diferentes: en el campo de la defensa colegiada de los derechos profesionales, por medio del análisis social y educativo realizado de forma cooperativa y a través de la adaptación de currículo al contexto. Estas actividades pueden contribuir al cambio social y a la revisión de los valores dominantes si se realizan en el marco de una deliberación cooperativa que vaya más allá de los planteamientos técnicos.

Según Mendel, G. y Vogt, C. (1975), la cooperación sirve al profesorado para defender en común sus intereses y derechos sociales e institucionales. También Gimeno Sacristán defiende la formulación cooperativa de reivindicaciones profesionales:

“La continua revisión de las actividades educativas supone que los profesores se reúnan con el propósito de analizar, evaluar y regular la calidad de enseñanza que el centro educativo ofrece. La reflexión sobre la propia actividad profesional incluye también la detección de necesidades personales y la formulación de reivindicaciones profesionales.”(Gimeno Sacristán, J., 1988, p. 23)

Estas reivindicaciones conjuntas de los derechos profesionales pueden favorecer la transformación social.

Otro ámbito de la colaboración que puede contribuir también a modificar el entorno social es el dirigido al análisis de la sociedad y de la educación para procurar su mejora. Para Kemmis, S. (1999) el grupo colaborativo se convierte en un enclave desde el que se pueden identificar las distorsiones de la vida social. Se trata de un medio privilegiado para analizar la hegemonía y contribuir a la mejora de la educación y de la sociedad.

Del mismo modo que el grupo sirve para analizar críticamente lo que hay

fuera de él, puede ser útil también según Sancho Gil, J. M^a. y Ferrer, V. (1997) para desentrañar las distorsiones que producen las relaciones de dominio dentro del propio colectivo. La colaboración no puede suprimir el poder porque eso supondría eliminar lo relacional, pero lo redistribuye. Los grupos colaborativos son más sensibles, críticos y autocorrectivos frente a las distorsiones que producen las relaciones de dominio, pero no las anulan.

Finalmente, en un tercer ámbito de actuación, se adapta el currículo al contexto y a las necesidades del alumnado mediante la cooperación, así, dicho currículo, según Gimeno Sacristán, J. (1998) adquiere un mayor poder de transformación social ya que se recrea en cada situación en la que se aplica adaptándose a sus necesidades.

En términos generales podemos decir que los beneficios de la colaboración son muchos y de muy diversa índole. Además la actitud cooperativa se difunde como un proceso “en cadena” de forma que un ambiente cooperativo estimula las prácticas colegiadas (Campligio, A. y Rizzi, R., 1997). El trabajo colaborativo, que puede parecer un hecho sin especial relevancia, cuando se desarrolla adecuadamente puede alcanzar numerosos logros en el terreno individual y social. Cooperar, y hacerlo más allá de los aspectos técnicos, superficiales y prescriptivos supone un cambio de valores y, en definitiva, la opción por una sociedad diferente. Tonucci explica en la cita siguiente la orientación de esta nueva sociedad:

“Una opción alternativa es educar a los niños en la cooperación. Significa optar por una sociedad cuyos miembros se ayuden mutuamente, se confronten uno con otro, se unan para saber y para hacer más, y se respeten; donde nadie se crea dueño de una verdad única, donde todos busquen juntos.” (Tonucci, F., 1981, p. 181).

Educar a los niños en la cooperación y cooperar entre adultos supone optar por una sociedad más igualitaria donde todos busquemos y aprendamos juntos.

1.4.- LA COLABORACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO.

Si nos detenemos a reflexionar sobre nuestras propias experiencias de co-

laboración seguramente estaremos de acuerdo en que lo más importante de las mismas, lo que recordamos con más agrado y con más intensidad, no es el resultado que nos han proporcionado, sino el propio proceso de trabajo conjunto. A lo largo de dicho proceso los grupos experimentaron importantes cambios como la construcción de normas compartidas en su seno y el desarrollo de vínculos afectivos entre sus miembros, ambos derivados del hecho de reconocer a los otros como personas con las que se puede y se quiere colaborar.

De las experiencias personales y las relaciones de grupo que acompañan y caracterizan a la colaboración, en torno a las cuales el feminismo de la diferencia ha realizado numerosas aportaciones, reflexionaremos a lo largo de los apartados siguientes.

1.4.1.- El reconocimiento del otro, la construcción de normas compartidas y el desarrollo de vínculos afectivos.

Hemos visto cómo trabajar con otros para conseguir objetivos comunes ofrece numerosos beneficios, pero, más allá de sus ventajas inmediatas, la colaboración constituye una forma de poner en juego numerosos valores y ofrece la posibilidad de construir una moral común y pública a partir de las diferentes morales individuales y privadas de los miembros del grupo. Cortina Orts explica así este tránsito del punto de vista individual al colectivo:

“En relación con lo correcto, y como ya dijimos, el diálogo -con otros y consigo mismo- es el único lugar en el que los hombres pueden averiguar si sus necesidades e intereses subjetivos pueden defenderse intersubjetivamente como exigencias, o bien deben permanecer en el terreno de lo subjetivo. Si una necesidad posee base argumentativa suficiente como para plantearse como exigencia (objetiva), es que puede pretender con todo derecho convertirse en fundamento para una norma moral en la vida pública.” (Cortina Orts, A., 1985, p. 166)

Colaborando se reconoce el derecho de los otros a participar en la construcción de normas compartidas, lo que supone reconocerlos también como personas. Cada uno de los miembros del grupo debe colocarse en la perspectiva de todos los demás a la hora de superar los intereses para pasar de los deseos particulares a

las normas universales. El principio de acción resultante, según Apel, sería el siguiente:

“Obra solo según una máxima de la que puedas suponer en un experimento mental que las consecuencias y subconsecuencias, que resultaran previsiblemente de su seguimiento universal para la satisfacción de los intereses de cada uno de los afectados, pueden ser aceptadas sin coacción por todos los afectados en un discurso real; si pudiera ser llevado a cabo por todos los afectados.” (Apel, K. O., 1985, p. 251)

Las normas comunes ya no se basan, al modo del imperativo categórico Kantiano, en lo que el sujeto considera que es bueno para todos, sino que se fundamentan en el reconocimiento de que el otro es alguien distinto y diferente a mí. En este reconocimiento se fundamenta también, según Marrero Acosta, J. (1995 b) la cultura democrática entendida como oposición a cualquier forma de poder absoluto.

Del acercamiento a los otros como personas parte, además de la construcción de normas compartidas, el desarrollo de vínculos afectivos que convierten en algo agradable el trabajo conjunto. El hecho de relacionarse adquiere así valor por sí mismo, independientemente del producto al que conduzca, y el proceso colaborativo se enriquece a la vez que se estrechan las relaciones entre los miembros del grupo y aparece el gusto por compartir. El grupo crea lazos de amistad colaborando, y al mismo tiempo colabora con agrado e interés porque existen dichos lazos. El imperativo categórico dialógico nos lleva a considerarnos mutuamente como personas y a aceptarnos y valorarnos como tales (Cortina Orts, A., 1985). En la siguiente cita de Nías se enumeran los motivos de carácter personal que llevan a los profesores a establecer relaciones con sus compañeros:

“Encontramos que los profesores buscaban en sus colegas que fuesen sensibles a sus necesidades emocionales, que respondiesen con empatía, con simpatía y, ocasionalmente con prudentes consejos. Apreciaban profundamente las oportunidades de hablar, de compartir sus sentimientos de falta de autovaloración y debilidad, de relajarse, y sobre todo, de reír.” (Nías, J., 1998, p. 1260)

La relación personal positiva existente entre los miembros del grupo promueve la consecución de los objetivos propuestos. Como ejemplo de este hecho podemos reproducir una cita del texto en el que Laura Cipollone cuenta los encuentros de los seminarios organizados por las educadoras de las guarderías y de las escuelas del Ayuntamiento de Pistoia. En ella se muestra como la comunicación que existe en el grupo facilita el que las mujeres no se escondan tras los roles más convencionales y avancen en el desarrollo de objetivos comunes:

“La comunicación que se instaura en el grupo ayuda en el esfuerzo para que surja el sentido común, el mirarse la una a la otra; ayuda también mi intervención que facilita la comunicación y señala los obstáculos.” (Cipollone, L., 1996, p. 153)

Pérez de Lara, N. (1998), apoyándose en Furth, H. G., recoge también esta idea de la mutua interacción entre la construcción del conocimiento y el desarrollo de las relaciones personales al afirmar que la construcción del conocimiento y la construcción de las interrelaciones personales son las dos caras de la misma moneda; del mismo modo Bonals explica en la siguiente cita la forma en que el trabajo conjunto mejora las relaciones entre los miembros del grupo, a la vez que éstas facilitan la colaboración:

“El bienestar de los docentes y la capacidad de trabajo en grupo mantienen una estrecha relación y se afectan de manera recíproca. Tanto es así que, en la medida que los equipos adquieren habilidades que les permiten ser más eficaces en los trabajos colectivos, las relaciones entre los miembros suelen experimentar una mejora; y al revés, en la medida que disminuye la conflictividad en los equipos, los trabajos se vuelven más ágiles y eficaces, y aumenta la calidad educativa de los centros.” (Bonals, J., 1996, p. 9)

Mead, G. H. (1990), va, incluso, un poco más allá que los autores anteriores al defender que el significado no es parte de las cosas que nos rodean, sino el resultado de un proceso de interacción social y que, por tanto, se puede modificar también a través de dicha interacción.

Por otra parte, además de avanzar en la construcción del saber, el trabajar

con otros considerándolos como seres humanos, nos ofrece la posibilidad, de reencontrar nuestra propia humanidad, ya que al reconocer al otro sentamos las bases para reconocernos a nosotros mismos.

Hemos visto que colaborar contribuye a la construcción de una moral común, al reencuentro con nosotros mismos. Estas relaciones que se generan constituyen la base del trabajo conjunto. Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L., también lo consideran así, e incluso mantienen que las conversaciones informales sobre temas de aula que ellos denominan “conversaciones reducidas”, sostienen las relaciones interpersonales en las que se sustenta el trabajo del grupo:

“En las comunidades de apoyo a la investigación docente, estas conversaciones “reducidas” asumen una función importante: crean y sostienen las relaciones interpersonales necesarias para el ambicioso proyecto de construcción del conocimiento conjunto.” (Cochran-Smith M. y Lytle, S. L., 2002, p. 144)

Trabajo colaborativo y relaciones interpersonales configuran, pues, las dos caras de la misma moneda.

Para Gimeno Sacristán se mantienen relaciones de colaboración o cooperación entre quienes se identifican personalmente entre sí y se reconocen como poseedores de determinadas cualidades que facilitan la consecución de los objetivos comunes que se han propuesto. El apego, por tanto, entre los individuos se basa en la comprensión de la necesidad de su complementariedad para lograr las metas que por sí solos no podrían conseguir. El hecho de ser seres incompletos nos conduce a estar al lado de los otros y a relacionarnos y colaborar con ellos. En esta necesidad de relación con los otros está el origen de los grupos y la configuración de redes sociales de diferentes características. Entre los distintos tipos de enlaces que vertebran esta red juegan un papel muy importante los de carácter afectivo. En la cita siguiente explica este autor como se pasa de estos lazos afectivos a la cooperación:

“La urdimbre afectiva forma las raíces de la subjetividad. Estos lazos afectivos constituyen los primeros impulsos sociales, la base de todos los demás (Honneth, 1997); son el primer impulso gracias al cual nos sentimos reconocidos como personas, lo que nos lleva hacia los demás, a estar y vivir con ellos, a

quererlos y respetarlos, a cooperar, a compartir y a hacer cosas por ellos. En las relaciones con los demás, ser sensibles a los otros y que lo sean con uno mismo (es decir, no ser indiferentes) es la base de los vínculos sociales.” (Gimeno Sacristán, J., 2001, p. 115)

En definitiva, que podemos acercarnos al otro por sus ideas, pero es más fácil que nos aproximemos a él por los afectos que nos despierta.

1.4.1.1.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EMPATÍA COMO BASES DE LA CULTURA DE LA COLABORACIÓN.

Si el trabajo colaborativo contribuye a la construcción de normas compartidas y a la creación de vínculos afectivos en el grupo, la capacidad empática es la base en que se asientan ambos logros. Goleman, D. (1997) dice que la empatía o reconocimiento de las emociones ajenas constituye la raíz del afecto sobre el que se edifica cualquier relación, ya que supone la posibilidad de sintonizar emocionalmente con los demás y conocer lo que sienten. También sostiene, basándose en Hoffman, M. L., que es precisamente en la empatía donde se sustentan las raíces de la moral y que esta capacidad de ponernos en el lugar del otro es el fundamento de la actitud ética. Volvemos así a la colaboración como medio de pasar de una moral individual a una moral de grupo, pero en este caso subrayando la necesidad de la empatía para realizar este tránsito. En palabras de Daniel Goleman:

“Sea como fuere lo cierto es que la empatía es una habilidad que subyace a muchas facetas del juicio y de la acción ética. (...) Existe cierta evidencia de que el grado de empatía experimentado por la gente condiciona sus juicios morales. Por ejemplo estudios realizados en Alemania y Estados Unidos demuestran que cuanto más empática es la persona, más a favor se halla del principio moral que afirma que los recursos deben distribuirse en función de las necesidades.” (Goleman, D., 1997, p. 177)

Beyer, L. E. y Liston D. P. (2001), apoyándose en Meier, D. dicen que la empatía se basa en la capacidad de ver el mundo con los ojos de otra persona y que esta cualidad constituye un hábito intelectual esencial para la vida democrática que debe ser aprendido. También Fullan (2001a) considera que es preciso desarrollar

empatía y relaciones sociales como elementos que sustentan una cultura de la colaboración.

La empatía, elemento básico en los procesos colaborativos y en la creación de una moral de grupo, constituye para Goleman, D. (1997) uno de los componentes fundamentales de la inteligencia emocional en la que, siguiendo a Hatch y Gardner, identifica cuatro capacidades o habilidades imprescindibles para el desarrollo de la colaboración:

- 1.- *Organización de grupos*: Esta habilidad consiste en movilizar y coordinar los esfuerzos de un grupo de personas y resulta ideal para los líderes.
- 2.- *Negociación de soluciones*: El talento del mediador consiste en impedir la aparición de conflictos y solucionar aquellos que se declaren.
- 3.- *Establecimiento de conexiones personales*: Esta capacidad favorece el contacto con los demás, facilita el reconocimiento y el respeto de sus sentimientos y sus intereses y permite el dominio del sutil arte de las relaciones.
- 4.- *Análisis social*: Se trata de la habilidad para detectar e intuir los sentimientos, los motivos y los intereses de las personas. Fomenta el establecimiento de relaciones con los demás.

La inteligencia emocional en su conjunto constituye, pues, la base de la cultura de la colaboración. Tendremos que cultivar la primera si queremos que la cultura colaborativa se extienda y desarrolle.

1.4.2.- Las relaciones interpersonales en la colaboración. Aportaciones desde el feminismo de la diferencia.

La colaboración, lo hemos visto anteriormente, genera relaciones personales entre los miembros del grupo. Estas relaciones han sido estudiadas con profundidad por las feministas de la diferencia, ya que consideran que la práctica no instrumental de la relación constituye el gran hallazgo, la gran invención de las mujeres del último cuarto del siglo XX. Este interés por la relación en sí misma demuestra la opción femenina por la libertad en relación, en un mundo individualista en el que dicha libertad se entiende generalmente como una cuestión individual. Rivera Garretas expone en la cita siguiente las causas con las que ella vincula

este interés:

“En la vida corriente es una evidencia que a las mujeres nos atrae especialmente la relación por la relación, la relación sin más, por el gusto de estar en relación, como dije antes. Yo pienso que esta predilección –una predilección histórica, no predeterminada- tiene que ver con una capacidad misteriosa que su cuerpo, el cuerpo de ella, señala: la capacidad de ser dos.” (Rivera Garreras, M^a. M., 2001, p. 35)

El feminismo de la diferencia en general ha captado que lo que se intercambia entre una criatura y su madre no es poder social, sino relación sin más que se basa en el gusto de estar en relación. Este vínculo de a dos es considerado un vínculo de autoridad y aporta a lo político un sentido de libertad definido por quienes están en relación y no por poderes de ningún tipo. Estas aportaciones de sentido configuran lo que las filósofas de la comunidad femenina Diótima de la Universidad de Verona han llamado “el orden simbólico de la madre” (Muraro, L., 1994) que tiene su núcleo en la relación de la hija con la madre. La mediación primera y necesaria que desbloquea la mente de una mujer y le permite intervenir en la realidad es la relación con la madre que le ha dado la vida y le ha enseñado a hablar. Poner en juego en la política en general y en nuestras relaciones en particular el orden simbólico de la madre supone un cambio de civilización porque cuando se logra, el mundo se ve, se oye y se vive de otra manera. Nos remitiremos, pues, a este pensamiento feminista para intentar responder a la pregunta: ¿Cómo deberían ser las relaciones que se establecen en los grupos?, y más concretamente: ¿Cómo deberían ser las relaciones entre los profesores que colaboran en su trabajo?

De acuerdo, pues, con la citada ideología las relaciones colaborativas entre profesores deberían poseer tres características básicas en las que se cimientan otras de menor trascendencia:

- A) Establecerse sobre la superación de la dicotomía público / privado.
 - B) Basarse en el reconocimiento de la autoridad del resto de los miembros del grupo.
 - C) Ser voluntarias y fruto del deseo.
- A) Para el feminismo de la diferencia, las relaciones de colaboración de-

ben cimentarse sobre la *superación de la dicotomía público / privado*, propia de racionalismo griego y europeo. Esta dicotomía divide la existencia de los seres humanos en dos campos antagónicos y contradictorios en los que se supone que debe vivirse de maneras diferentes y de acuerdo con valores también diferentes. Desde esta perspectiva, vivir y trabajar, o, más concretamente, relacionarse y colaborar, serían actividades separadas e incluso contrapuestas porque nos llevarían a entender la colaboración como un medio destinado a la consecución de un producto, y la relación como un componente de la vida privada, sin repercusión alguna en la esfera de lo público que es a la que se asigna verdadera entidad y valor. Para Rivera Garretas, M^a. M. (2002) esta situación dicotómica se rompe con la invención simbólica por las feministas de los años setenta de la expresión: “lo personal es político”, que reconoce la indisoluble unidad entre lo público y lo privado, y que, respecto al tema de nuestra investigación, supone el reconocimiento de que relacionarse y colaborar constituyen miradas diferentes sobre un mismo hecho: el trabajo conjunto de un grupo de personas para conseguir objetivos comunes. En esta actividad conjunta las relaciones entre los miembros del grupo no son algo secundario o subsidiario que se inicia en la esfera de lo público y pasa a ocupar su lugar en el espacio de lo privado, sino que el componente relacional constituye una parte fundamental de la colaboración, sin la que ésta no se produciría o quedaría limitada al ámbito de la eficiencia; en este ámbito se busca un producto que se considera valioso, pero éste acaba por perder gran parte de su valor al prescindir de la riqueza del proceso.

B) Las relaciones colaborativas deben también partir de sí mismo, es decir, de la propia experiencia, y *basarse en el reconocimiento de la autoridad de los miembros del grupo*. La autoridad y el poder no son conceptos similares, al contrario, la primera puede discurrir paralelamente al camino del segundo y debe tener cuidado de no instrumentalizarse alimentándolo. Es el orden patriarcal el que identifica autoridad y poder (Rivera Garretas, M^a. M., 1998). Para Piussi existe reconocimiento cuando éste lleva a la transformación:

“Yo personalmente, en mi vida, he reconocido autoridad a otras mujeres, no cuando las he citado, sino cuando este reconocimiento me ha ayudado a transformarme. Modificaciones de mí que me han permitido actuar en la realidad de forma diferente y mover la realidad con el corte de la diferencia, con la libertad necesaria para dar el corte.” (Piussi, A. 2002, pp. 35-36)

El reconocimiento más importante es el que mueve, el que produce un cambio interior que permite actuar de forma diferente y propiciar cambios en otros componentes del grupo. A través del reconocimiento de la autoridad de los miembros del grupo se establece una interrelación más profunda entre ellos, de manera que no solo se lleva a cabo la tarea que ha configurado dicho colectivo, sino que sus componentes sufren transformaciones personales a través del reconocimiento de los otros como autoridad. Para Rivera Garretas (1998), reconocer la autoridad femenina contribuye a paliar la “insaciabilidad” que acompaña a muchas producciones culturales y políticas de las mujeres y que consiste en tener siempre la sensación de que los proyectos femeninos son siempre mejorables y nunca del todo satisfactorios o perfectos. Como dice Mañeru Méndez, A. (2002) cuando se mira a otra mujer que está desarrollando prácticas similares, eso da medida, o pautas para seguir haciendo, diciendo o escribiendo. Sin el reconocimiento de la autoridad no sería posible obtener esta seguridad mutua que permite continuar trabajando a la vez que propicia el innovar y –mucho más importante- el innovarse. Otra vez el ser y el hacer, lo privado y lo público se hallan profundamente imbricados, esta vez a través del reconocimiento de la autoridad.

C) Finalmente, la colaboración entre profesores debe basarse también en la *voluntariedad de relacionarse, en la comprensión de la necesidad de hacerlo para avanzar*, y en el convencimiento de que, ni se puede avanzar en solitario ni se desea hacerlo. Relacionarse no es posible sin una implicación personal. Las relaciones no nos vienen dadas en un reparto ajeno a nosotros, sino que exigen deseo e interés y deben basarse en la voluntariedad y en el convencimiento de que la búsqueda del saber no puede hacerse en solitario. Blanco García expresa este convencimiento y su deseo de buscar con el grupo la forma de dar sentido a su trabajo en la siguiente cita que, al igual que la anterior, se sitúa en el Primer Encuentro sobre la diferencia sexual en la educación:

“Sé que no puedo hacer sola ese recorrido, esa búsqueda; pero, aunque pudiera, tampoco quiero hacerlo sola. He venido buscando un grupo, un espacio, unas personas junto a las que buscar respuestas, que me ayuden a encontrarle sentido a lo que hago.” (Blanco García, N., 2002a, p. 41)

Frente a la necesidad de establecer un nuevo tipo de relaciones basado en las características antes expuestas, Montoya Ramos, M^a. M. (2002) opina en el

citado Primer Encuentro sobre la diferencia sexual en la educación que el profesorado en sus relaciones ni acumula saber a partir del reconocimiento de la autoridad, ni dice las verdades en las reuniones, ni aborda los problemas docentes con ánimo de solucionarlos antes que de derivarlos. Esta situación es, para esta autora, la causa de la abundancia de discursos grandilocuentes que se pronuncian en las reuniones y que solo sirven para que quienes los formulan se escuchen a sí mismos. Sin embargo, esta misma autora, cuando habla de las relaciones colaborativas voluntarias que sostiene con otras mujeres en el grupo denominado: “Sofías. Relaciones de autoridad en la educación”, dice que este espacio de relación nació del deseo, de la necesidad de cada una y de la confianza mutua y que en él no están previstas estructuras ni jerarquías porque debe basarse en las relaciones que están vivas, entre ellas el reconocimiento de la autoridad. La voluntariedad, la necesidad y el deseo cambian totalmente el significado de la relación.

Entre las características que deberían poseer las relaciones colaborativas, el basarse en el reconocimiento de la autoridad de los miembros del grupo, es una de las más importantes. La autoridad parte de la práctica de la relación en la que según Rivera Garretas, M^a. M. (2001) está presente el reconocimiento de la otra o del otro con el que se entra en el delicadísimo juego de “dar y dejarse dar” (p. 69). Blanco García explica en la cita siguiente su idea de la autoridad como una cualidad de las relaciones que puede crearse, perderse y recuperarse:

“Esto significa que la autoridad es una cualidad de las relaciones, que por tanto solo puede haber autoridad si existe relación en la que materializarse. La autoridad no es de nadie, nadie es “la autoridad”, sino que sostienes relaciones que pueden ser de autoridad; pero solo mientras hay alguien que te las reconozca. Y se puede perder. Y volver a recuperarla en la misma o en otra relación.” (Blanco García, N. 2002 b, p. 118)

Dada la vulnerabilidad de las relaciones de autoridad y su capacidad de regeneración, podemos preguntarnos que debemos hacer para crear y sostener este tipo de relaciones tan importantes para el trabajo colaborativo. Blanco García, N. (2002 b) expone algunas de sus aportaciones al respecto que trata de materializar en su práctica en la Universidad y que pueden hacerse extensivos a los profesores que intentan establecer relaciones de colaboración con sus compañeros:

A) *Reconocimiento de la otra y del otro*, aceptándolo, valorándolo y viéndolo en su singularidad. Este reconocimiento debe aceptar incluso su posible deseo de no relacionarse conmigo y las decepciones que pueden derivarse de la aproximación a las individualidades que existen detrás del colectivo. Además, el reconocimiento conlleva la necesidad de no inventarte al otro, no confundir sus deseos con los propios, no asumir sus responsabilidades, ni invadir su espacio o limitar su libertad.

B) *Apertura a la incertidumbre* de lo que está por venir. Esta apertura permite diferenciar los deseos propios de los del otro y aceptar que las expectativas que se llevan a la relación sólo dependen de uno mismo. La incertidumbre de no saber lo que va a suceder es una fuente de posibilidades, de creación, y de enriquecimiento.

C) *Asumir la disparidad*, es decir la búsqueda de lo positivo y singular que tiene cada uno de los miembros del grupo, sin intentar reducirlos a lo que tienen en común. Esa disparidad es el punto de partida para el enriquecimiento colectivo y para el establecimiento de vínculos no jerárquicos. Así explica Piussi su práctica:

“La pedagogía de la diferencia ha hecho un tesoro de la práctica política de la disparidad en las relaciones entre mujeres transformando en positivo su mecanismo: de fuente de envidia y de resentimiento a fuente de reconocimiento del más de otra, que se convierte en medida para una misma, en vínculo interno no coactivo, fuerza que centra, autorización para ir por el mundo con el propio deseo libre.”(Piussi, A. M^a., 2001, p. 59)

D) *Asumir y favorecer la diversidad* que en cada persona se manifiesta de forma diferente y permite que las habilidades, necesidades e intereses se manifiesten dentro del grupo. Para Barthes, R. (1995) la labor de un grupo es la producción de diferencias con las cuales cada relación se originaliza a lo largo del tiempo.

E) *Buscar el encuentro personal, el contacto directo, el espacio para la palabra y la comunicación*. Crear espacios para conocerse, trabajar en grupo, intercambiar ideas y asumir responsabilidades.

F) *Partir de la experiencia de cada uno y valorarla*. El grupo debe partir

de las experiencias de cada uno de sus miembros, del conocimiento vivo de todos y de cada uno. Para crear relaciones de autoridad hay que partir de los referentes personales de los componentes del colectivo.

G) *Abrir conflictos cuando estos existen*, sin temor de llamar las cosas por su nombre y atreviéndose a hablar de las relaciones de poder, de la desconfianza, de la necesidad de protagonismo de algunas personas, de las relaciones de competitividad, etc.

H) *Decir la verdad*, sin dañar la autoestima de los miembros del grupo. Decir la verdad significa mostrar las carencias, indicar dificultades de comprensión, poner en evidencia errores, etc. De esta forma, los errores y el aprendizaje serán una palanca para la comprensión y el aprendizaje.

Respetar estos principios favorece la creación de relaciones de autoridad que según Blanco García, N. (2001) son las que “configuran un espacio en el que generar pensamiento y crecimiento mutuos” (p. 55) y constituyen, por tanto, la base de una auténtica colaboración entre los miembros del grupo.

Zamboni, C. se pregunta cuáles son las dotes necesarias para que una mujer, en una comunidad como Diótima a la que esta autora pertenece, tenga autoridad reconocida y, por tanto, esté legitimada por sus compañeras. Su respuesta se ciñe a dos requisitos fundamentales: ser generosa, atendiendo al propio deseo, pero confrontándolo con los deseos y los itinerarios de las otras; y pensar en grande a la vez que se es extremadamente realista. La necesidad de compaginar los grandes pensamientos con el realismo la expresa en la siguiente cita:

“La primera dote es la de la imaginación, porque en cada momento es necesario pensar “en otro lugar” con respecto a lo inmediatamente dado, para iluminar el presente en un espacio con perspectiva, respondiendo y midiéndose con las situaciones cambiantes una y otra vez por la misma acción. No solo esto: registrando inmediatamente lo que no es posible superar, siguiendo así la regla de no perder tiempo ante construcciones que no se pueden cambiar.” (Zamboni, C., 1996, p. 242)

Generosidad, imaginación para ver el presente con perspectiva y realismo ante lo que no se puede cambiar, propician el que a una persona le sea reconocida autoridad y facilitan, por tanto, las relaciones en el grupo

Como hemos visto, la colaboración no es valiosa únicamente por sus lo-

gros con relación a unos objetivos predeterminados. Cooperación, valores morales y relaciones interpersonales se dan conjuntamente, de modo que la cultura de la colaboración no sólo ofrece medios para hacer mejor las cosas, sino que constituye en sí misma una manera diferente de afrontar el trabajo docente y dar respuestas a los problemas que plantea. Colaborar es, fundamentalmente, un proceso, una forma de trabajar y de vivir de acuerdo con unos valores distintos basados en el reconocimiento de que los otros son seres con quienes podemos, necesitamos y queremos establecer relaciones de reciprocidad. La riqueza de estas relaciones que ponen en juego numerosos valores morales y fuertes vinculaciones afectivas, se basa en el hecho de que en ellas se comparte de forma voluntaria, a partir del reconocimiento de la autoridad del resto de los miembros del grupo. La colaboración adquiere así otra dimensión y se convierte en una forma privilegiada de trabajo que supera la dicotomía público/privado y en la que creamos y compartimos con los demás miembros del grupo finalidades, valores y afectos.

2.- LOS PROBLEMAS DE LA COLABORACIÓN Y EL RESPETO A LA INDIVIDUALIDAD.

Colaborar no es fácil. La práctica profesional nos muestra la presencia constante del individualismo en la actividad de los profesores. Desde el capítulo primero venimos diciendo, además, que esta actividad supone optar por valores que en nuestra sociedad no son hegemónicos. Los apartados que vienen a continuación recogen una reflexión sobre las dificultades que la cooperación plantea, las formas desajustadas que esas mismas dificultades causan y la diferencia entre el individualismo, como postura que se opone a la colaboración, y la individualidad que permite aportar a la sociedad iniciativas y creaciones individuales de sus miembros.

2.1.- LAS DIFICULTADES DE LA PRÁCTICA DE LA COLABORACIÓN.

La colaboración -ya lo hemos visto- ofrece numerosos beneficios, pero a pesar de ello, los docentes la utilizan muy poco en su ejercicio profesional. Trabajar cooperativamente de forma eficaz no es fácil. Los intentos al respecto encuentran numerosas dificultades que unas veces impiden que este tipo de trabajo llegue a la práctica, y otras lo reducen a simulaciones y fachadas que contienen las características superficiales del proceso, pero que han perdido los valores que lo inspiraban, y con ellos su fuerza y su capacidad para producir auténticas transformaciones.

La búsqueda de una colaboración eficaz suele llevar a los profesores a señalar el individualismo como el motivo fundamental de que aquella no prospere. Sin embargo, un conocimiento más profundo de las culturas colaborativas nos lle-

vará a distinguir entre individualismo e individualidad y a reconocer sus causas y sus consecuencias.

Para ilustrar su reflexión sobre las prácticas colaborativas, Rudduck, J. (1999) cita una investigación que esta autora realizó junto con Cowie, H. en la que se hacen las siguientes preguntas: “¿Por qué los profesores no utilizan el trabajo cooperativo en sus aulas?”. Analizaremos las conclusiones de este estudio, ya que en su mayor parte pueden hacerse extensibles al trabajo colaborativo entre el profesorado. La investigación se basa en entrevistas a profesores de Secundaria de la región a los que clasifican en cuatro grupos según la intensidad de la práctica colaborativa que realizan en sus aulas:

- “No usuarios”
- “Usuarios ocasionales”,
- “Usuarios divisores” y
- “Usuarios comprometidos”.

Los “*no usuarios*” solían alabar el trabajo cooperativo y calificarlo de “bueno”, pero aducían diversas razones para no promoverlo con sus alumnos, como sentir presión por la idea de lo que son las asignaturas o lo que supone enseñar, sufrir incomodidad por la inadecuación del mobiliario y el tamaño de las clases, albergar sentimientos de ansiedad respecto a la competencia y estilo personales, o soportar incertidumbre en relación con la organización y la evaluación del trabajo en grupo. Estas explicaciones iban desvelando otras preocupaciones más profundas porque según Rudduck, J. (1999) “... *el trabajo en grupo se opone a muchas de las convenciones que constituyen una plataforma de seguridad personal y profesional.*” (p. 68). La idea del conocimiento escolar como un saber relacionado con la acumulación de certezas ha servido de refuerzo a un estilo docente centrado en el profesor ya que éstos se sienten vulnerables e incómodos si se salen de las estrategias de enseñanza “basadas en el control”, según las cuales se trata a toda la clase como si fuese un alumno colectivo. Para cambiar esta situación hace falta que apoyemos a los profesores para que acepten “unos fines educativos menos centrados en el control”. La competitividad que aparece como consecuencia de relacionar la enseñanza con el éxito académico juega también un papel negativo en este proceso. Rudduck recoge una cita al respecto tomada de su investigación:

“Creo que, como la sociedad suele esperar títulos y porque la sociedad los espera, la escuela los da, y como la escuela los da, nosotros (los profesores) tenemos que adaptarnos y, como tenemos que adaptarnos, no hay trabajo en grupo.” (Cowie, H. y Rudduck, J., citados por Rudduck, J., 1999, p. 69)

Los “*usuarios ocasionales*” consideran el trabajo cooperativo como una forma de refugio frente a la presión que sienten con los alumnos.

Los “*usuarios divisores*” utilizan la colaboración sólo con algunos alumnos, generalmente en función de su capacidad. La situación más habitual es la de usarla con los alumnos de peor rendimiento por considerarla una opción sencilla y motivadora en la que se promueve más el desarrollo personal y social que el intelectual.

Finalmente, los “*usuarios comprometidos*” consideran que el trabajo en grupo da la oportunidad de pensar las cosas en diálogo con los demás, en lugar de recibir de segunda mano el juicio de otros.

Los principales argumentos que dan los profesores participantes en este estudio para que sus alumnos trabajen o no colaborativamente pueden hacerse extensibles al trabajo cooperativo del profesorado. Veamos lo que ocurre en este ámbito:

Los profesores “*no usuarios*” califican el trabajo con sus compañeros de “bueno” y “deseable”, pero no lo practican, entre otros motivos, por falta de seguridad. La inseguridad lleva al rechazo protector hacia lo nuevo, por ello, cuando se trabaja con colegas la inseguridad puede ser mayor y en ella encontramos una importante causa de la escasez del ejercicio de la colaboración entre profesores. Otro tema sería buscar las causas de esta inseguridad. En nuestra opinión, la estructura de los centros, las condiciones en las que se trabaja, o la competitividad propia de una enseñanza dirigida al éxito académico podrían ser algunas de ellas.

Los “*usuarios ocasionales*” trabajan con los compañeros únicamente para tratar aspectos de la enseñanza que consideran poco importantes, como los acuerdos en cuestiones organizativas a las que otorgan una trascendencia limitada. Algunos ejemplos de temas hacia los que se dirige este trabajo es el desarrollo de actividades extraescolares, o la organización de algunos aspectos de la convivencia en el centro. Estos profesores pueden ser también “*usuarios divisores*” si sólo cooperan con algunos compañeros en función de su concepción de la colaboración.

En último lugar, los “*usuarios comprometidos*” consideran que esta actitud les permite acceder a nuevas ideas a través de la colaboración y les evita tener que conformarse con las generadas en otras instancias.

Si la inseguridad hace que los profesores no colaboren no hay que olvidar que autores como Helsby, G. (2000), Rosenholtz, S. J. (1989) y Hargreaves, A. (1993, 1995 y 1996) defienden que la colaboración profesional es fuente de seguridad. Este último autor reconoce también que en determinadas ocasiones algunos maestros, desde un ejercicio profesional individualista, pueden llegar a sentir la cooperación como una amenaza personal por la necesidad que les crea el manifestar sus opiniones y establecer relaciones de igualdad con sus colegas. Los compañeros sensibilizados de antemano con el trabajo cooperativo deberían tener en cuenta esta circunstancia:

“La personalidad del maestro se elabora y se define a través de la integración con otras personas que son significativas para él. Entre estas personas están sus colegas. Cuando la interacción con ellos es fragmentada, esporádica y superficial, cuando los maestros enseñan prácticamente solos en sus aisladas aulas, la cultura del aislamiento entre ellos genera dudas sobre su propia competencia (ausencia de retroalimentación positiva), reticencia a compartir ideas con los demás (miedo a exponerse a errores en su práctica) y falta de voluntad de aceptar riesgos (miedo a juicios duros si cometen errores).

Sin embargo, las culturas colaborativas de la escuela global, si se comparten y si se apoya y fomentan la discusión en común, promueven entre sus maestros la aceptación del diálogo y de la mejora continua.” (Hargreaves, A., 1993, p. 51)

Johnson, M. (1990) se hace una pregunta similar a la que originó la investigación de Cowie, H. y Rudduck, J: ¿Por qué no es habitual la cooperación entre profesores? Las respuestas que da se basan en las prioridades de la institución escolar. Dice que la escuela prima la instrucción sobre la educación y que la colaboración, por el contrario, es importante para esta última, de forma que un sistema escolar más centrado en lo educativo que en lo instructivo ofrecería más posibilidades para el desarrollo de la colaboración. Como en la investigación anteriormente citada, la redefinición de las finalidades resulta determinante para promover la colaboración.

Otra causa que aduce Johnson para explicar la falta de colegialidad es el hecho de que la organización de los centros no promueve la cooperación y los profesores prefieren invertir la energía en sus alumnos antes que en cambiar la escuela. Esta idea de que los profesores, especialmente en la Enseñanza Primaria, suelen guiarse por la ética del cuidado que da mucha importancia a la atención a los alumnos y a la relación con ellos, la desarrollan Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997), quienes añaden que la colaboración se centra sobre todo en el perfeccionamiento de la planificación y de los métodos de enseñanza, actividades que forman parte de la ética de la responsabilidad, opuesta a la citada ética del cuidado. Habría que convencer a los maestros de que además de atender a los alumnos hay otros tipos de atención que dar y recibir en los centros, al mismo tiempo habría también que garantizar que el trabajo colaborativo facilitase a los docentes su tarea de atención al alumnado.

Otra importante causa de la falta de colaboración entre el profesorado es la escasa tradición y preparación que los enseñantes poseen al respecto. Book, C. L. (1996) estudia los profesores de los centros que él llama “escuelas de desarrollo profesional”, que se preocupan de dicho desarrollo e investigan sobre la enseñanza. Dice que aunque desean trabajar colaborativamente y compartir sus ideas con los compañeros no saben como hacerlo. Esta situación la hace extensiva a numerosos docentes de muchas escuelas y universidades que no saben como trabajar de forma colaborativa. Del mismo modo, Sancho Gil, J. M^a. y Ferrer, V. (1997) insisten en la idea de que la colaboración supone un compromiso e implica un cuestionamiento de diversos órdenes para los que nos faltan hábitos, capacidades y actitudes. También Sachs, J. reconoce esta falta de tradición colaborativa que limita las posibilidades actuales del profesorado:

“Históricamente los profesores han tenido oportunidades limitadas para trabajar con sus pares en formas colaborativas y cooperativas. Hay una pequeña tradición en la profesión de profesores aprendiendo de otros y desarrollando colectividades expertas en escribir o formas orales. Como profesión los profesores no han desarrollado un lenguaje común ni una tecnología para documentar y discutir la práctica y sus consecuencias. Esto se debe en parte a la naturaleza pragmática de la enseñanza, las condiciones bajo las cuales los profesores trabajan, los precedentes asentados por la práctica pasada, la intangibilidad de sus consecuencias y la intensidad e inmediatez del trabajo de la enseñanza.” (Sachs, J., 2000, p. 85).

Una de las dificultades más importantes a la que se enfrenta la colaboración es la competitividad que caracteriza a nuestra escuela y a nuestra sociedad. Hemos visto en el capítulo anterior que el neoliberalismo considera los valores competitivos connaturales a la persona y en función de ellos organiza el mundo. Estos valores que la escuela propaga, especialmente en su currículo oculto, buscan mayor eficiencia y productividad a través de la potenciación del individualismo y la destrucción de cualquier atisbo colaborativo. Las culturas competitivas establecen una pugna más o menos abierta entre los objetivos de las personas o los grupos que la componen. En este contexto no es posible la interdependencia de metas o recursos, ya que se dan relaciones de reciprocidad negativa en las que, al contrario de lo que ocurre en las positivas, el proyecto de los otros se siente como interfiriente del propio. La competitividad dificulta y llega a impedir la interacción entre profesores (Gitlin, A. D. 1987).

En ocasiones se han intentado presentar las situaciones competitivas como elementos motivadores y promotores de nuevos aprendizajes, como una forma de estimular al niño y aumentar su rendimiento, pero tiene razón Tonucci, F. (1981) cuando plantea que en un ambiente competitivo el alumno no estudia para sí mismo, sino para el maestro y para los padres y lo hace enfrentándose a sus compañeros.

La competitividad puede presentarse de forma clara o aparecer simplemente como consecuencia de una evaluación de tipo competitivo que introduce este tipo de planteamientos en toda la vida del centro. Así lo entiende Helsby, G. (2000) para quién la colaboración con los colegas está limitada por la creciente insularidad de las escuelas y departamentos y por la evaluación basada en criterios de competición.

Para Rué i Domingo, J. la vigente cultura pedagógica basada en valores sociales competitivos y en un sistema educativo históricamente selectivo ha causado el que la práctica de la enseñanza haya podido prescindir de la cooperación entre los alumnos en el aula:

“Así, la orientación selectiva del sistema tiende a dar prioridad a valores como la importancia del esfuerzo estrictamente personal, el valor atribuido a la igualdad, como principio de justicia en el trato y la formulación de los juicios de evaluación, y conductas acordes con ellos, tales como el control sobre los alumnos en términos de “saber realmente lo que ha hecho cada uno”, el uso

de los materiales más apropiados para ello, como los libros de texto y las modalidades de trabajo individualizadoras.”

“De ahí que el aprendizaje que normalmente se ofrece en la escuela, y la forma que requiere su resolución no suele comportar niveles de cooperación importantes. A lo sumo, un cierto grado de coordinación en procedimientos entre alumnos o en el uso de materiales y criterios de resolución muy básicos y puntuales.” (Rué i Domingo, J. 1998, p. 23).

Del mismo modo se ha podido prescindir de la colaboración entre los profesores que dentro de este contexto puede llegar a ser un elemento innecesario e incluso disfuncional.

La competición crea un ambiente social contrario a la colaboración, pero en ocasiones los profesores, además de encontrar oposición al trabajo cooperativo, no llegan a trabajar juntos por falta de estímulo, ya que no se valora su trabajo ni se les pide opinión (Fullan, M y Hargreaves, A., 1997). Considero que esta necesaria valoración de la colaboración debería producirse no como un elemento de auto-complacencia sino como el resultado de un proceso social que otorgase voz al profesorado. Conocer estas dificultades que se oponen al desarrollo de la colaboración es muy importante, especialmente si se consideran, como hacen Sancho y Ferrer, pasos previos al desarrollo de la misma. En la cita siguiente nos indican como debemos enfrentarnos a las resistencias que genera la práctica de la colaboración:

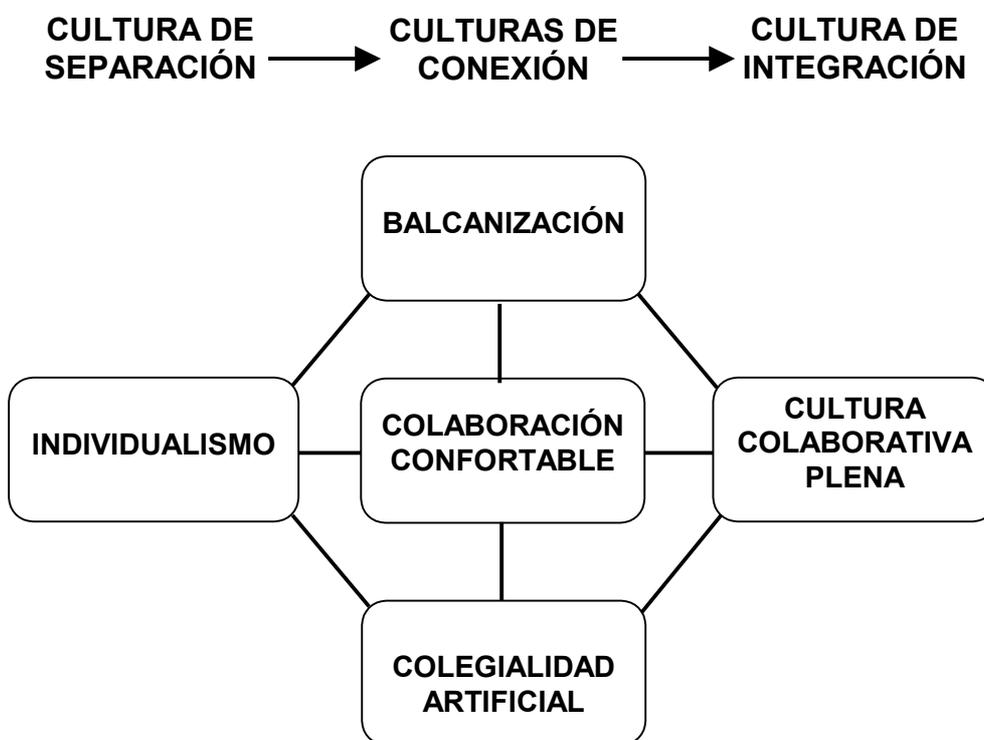
“Ingresar en dinámicas colaborativas implica enfrentarse a numerosas resistencias, negaciones y barreras por parte de los mismos sujetos y de las instituciones en las que se trabaja. Hemos de prever y atender a dichos obstáculos no como patologías grupales sino como momentos a veces conflictivos y críticos pero necesarios para la toma de conciencia colaborativa.” (Sancho Gil, J. M^a. y Ferrer, V., 1997, p. 33)

Estas resistencias y barreras las conocen sobradamente todos los profesores que se han esforzado por desarrollar un trabajo colaborativo. Muchas de ellas las hemos descrito en el capítulo anterior al analizar las culturas de la colaboración y sus posibilidades de desarrollo en nuestro contexto social y escolar.

2.2.- ALGUNAS FORMAS DESAJUSTADAS DE COLABORACIÓN.

Al analizar las diversas formas de colaboración en función de los beneficios que ofrecen y de los intereses a los que responden, nos encontramos con algunas estrategias de colaboración restringidas, controladas administrativamente y simuladas de manera que ofrezcan seguridad a los profesores que las practican. Estas nuevas formas de colegialidad sufren un desajuste respecto a sus objetivos iniciales y han perdido gran parte de su riqueza, espontaneidad e imprevisibilidad.

Desde este análisis y frente a la auténtica cultura de la colaboración encontramos tres formas culturales que, pese a pretenderlo, y por distintas causas, no consiguen una auténtica cooperación: la colaboración limitada, la colegialidad artificial y la balcanización. Para ilustrar la relación entre estos tipos de colegialidad reproduciremos el gráfico que, adaptándolo de Hargreaves, A., presenta Day, C.:



(Day, C., 1999, p.79)

2.2.1.- La colaboración limitada.

La colaboración limitada adopta formas restringidas a aquellas áreas de trabajo que resultan más seguras para los profesores y menos controvertidas, como el apoyo moral o la puesta en común de recursos e ideas, evitando la colaboración directa en la práctica o la reflexión sistemática en común. Esta modalidad de trabajo conjunto suele ser, como indica Hargreaves, A., (1996) cómoda y complaciente, pero puede consolidar la práctica existente en lugar de analizarla y, si es preciso, oponerse a ella.

En un estudio realizado por Lortie, los profesores colaboran entre sí en grados muy distintos, siendo raro el trabajo conjunto en la práctica del aula. Los maestros que cooperan con menor intensidad comparten actividades de preparación de las clases o comparan los niveles de progreso de los estudiantes, llegando algunos a intercambiar los alumnos en materias como arte o música. El citado autor señala, no obstante, los límites que presenta esta actividad colaborativa:

“Ninguno, sin embargo, cuenta que intercambiasen estudiantes en temas básicos como matemáticas, lectura y escritura.” (Lortie, D. C., 1975, p. 194)

Las actividades realizadas conllevan un grado limitado de colaboración que es inferior al trabajo conjunto en el aula o la investigación-acción, y que suelen dejar intactas las concepciones de los profesores y el control sobre su propia práctica.

Cuando la colaboración es limitada, la colegialidad puede quedar reducida al hecho de la compatibilidad, ya que no afecta a los fundamentos de la práctica ni a sus principios ni a su ética. Ninguno de esos elementos se cuestionan. Puede quedarse en los niveles más cómodos y los intercambios más inmediatos, y técnicos. Fullan y Hargreaves, la describen así:

“La colaboración limitada no suele afectar los fundamentos, los principios ni la ética de la práctica. Puede quedarse en los niveles más cómodos del consejo, la comunicación sobre rutinas útiles en la enseñanza y el intercambio de materiales, de carácter más inmediato, específico y técnico. Esa colaboración no va más allá de determinadas unidades de trabajo o asignaturas, sin que se adentre en el terreno más general de los propósitos y el valor de lo que se enseña y como se enseña. Es una colaboración que se centra en lo inmediato, en las cuestiones a corto plazo y en lo práctico, excluyendo las relativas a la planificación a largo plazo. Es una colaboración que no hace suyos los principios de la práctica reflexiva sistemática. (Fullan, M. y Hargreaves, A., 1997, p. 84).

El problema básico de este tipo de colaboración es su escasa capacidad para dar paso a otras más ajustadas que no limiten el grado en que los profesores pueden preguntarse y aconsejarse sobre sus prácticas.

2.2.2.- La colegialidad artificial

Las culturas de la colaboración son imprevisibles y lentas. No evolucionan con rapidez ni siguen una dirección impuesta desde fuera. Estas características básicas de los hechos colaborativos pueden desagradar a algunos directores de centros o a los responsables administrativos en general que prefieren formas de colegialidad que puedan controlar, regular, o domesticar, dado que con las auténticas no pueden prever de antemano y con seguridad el currículum que se va a desarrollar, el aprendizaje que se va a promover, o la rapidez con que se va a realizar todo el proceso. Cuando la administración no consigue desarrollar sus prioridades puede promover una colaboración simulada que, según Fullan, da lugar a la colegialidad artificial:

“Para algunos administradores y directores esta imprevisibilidad puede ser desconcertante; lo que estas culturas colaborativas puedan desarrollar, promover y formular en el centro puede no corresponderse siempre con las prioridades y objetivos que ellos tienen establecidos. Esto podría explicar el que la mayor parte de las culturas escolares colaborativas adopten únicamente el “envoltorio” de la colaboración...” (Fullan, M. 1994, p. 154)

Las características que Hargreaves, A. (1996) asigna a este tipo de colaboración son las siguientes: reglamentada por la administración, obligatoria, orientada a la implementación, fija en el tiempo y en el espacio y previsible. Para conocer las dificultades que este tipo de colegialidad puede causar compararemos sus características con las que este mismo autor atribuye a las culturas de la colaboración.

La característica más importante y de carácter más general de la colegialidad artificial es el hecho de estar *reglamentada por la administración*. Frente a la espontaneidad de las culturas de la colaboración que surgen de la iniciativa de los docentes, o al menos se mantienen gracias a ella, la colegialidad artificial parte y se sostiene por una imposición administrativa que exige que los profesores se reúnan y trabajen juntos.

La obligatoriedad de la colegialidad artificial está muy relacionada con la reglamentación de la que hablábamos anteriormente y puede manifestarse de forma directa o indirecta. Cuando la obligación se presenta de forma indirecta puede llegar a través de promesas de promoción o con veladas amenazas hacia quienes desarrollan sus propios proyectos. En cualquier caso el resultado es el mismo: desaparecen el interés intrínseco y la voluntad del trabajo colaborativo para dar paso a unas prácticas en apariencia similares, pero desprovistas de sus finalidades y metas iniciales, y con ellas, de su fuerza transformadora.

La colegialidad artificial está *orientada a la implementación de innovaciones o reformas*. Se trata de que los profesores implanten en los centros y en las aulas lo que otros han diseñado. Mientras en las culturas de la colaboración los profesores desarrollan sus propias iniciativas, o aquellas con las que se comprometen, en este tipo de colegialidad se trabaja para implementar los objetivos de terceros. A veces se utiliza la colaboración como arma administrativa y política para asegurar el compromiso de los profesores con las reformas educativas decididas por otros. Entonces podemos hablar de cooptación.

En las culturas de colaboración el trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinados sino que se hace extensivo a toda la vida del centro. La colegialidad artificial, por el contrario, está *basada en una reglamentación administrativa que obliga a ejercerla en determinados lugares y en momentos concretos*.

Finalmente, la colegialidad simulada, dado su carácter prescriptivo, está

diseñada para que sus resultados sean previsibles en un grado bastante elevado. A este fin está dirigido todo el control que se ejerce sobre ella para limitarla a una simulación administrativa segura. Por el contrario, las culturas de la colaboración, controladas por los docentes, ofrecen resultados inciertos, imprevisibles y de mayor riqueza.

Armengold Asparó habla de la colegialidad artificial o forzada y considera que se trata de una forma de trabajar individualista y ajena a la colaboración. Así lo explica en la cita siguiente:

“Esta (la colegialidad forzada) supone en la práctica un funcionamiento individualista, aunque por presiones administrativas externas se fuerza a trabajar en equipos con reuniones conjuntas que no propician el trabajo colaborativo.” (Armengold Asparó, C., 2001, p.130-131).

En los procesos colaborativos de tipo artificial es fácil que surja lo que Fullan, M. (2002, b) denomina “pensamiento gregario” que supone la supresión de las discrepancias y la aceptación sin espíritu crítico de las decisiones del grupo. Esta característica, que puede aparecer en colectivos de cualquier tipo, presenta consecuencias muy negativas, ya que impide cualquier tipo de progreso y los participantes pueden reforzarse mutuamente en sus prejuicios hasta llegar a la autodestrucción.

Cuando las reformas educativas se convierten en exigencias burocráticas, éstas derivan, según Pérez Gómez, A. I. (1998) en procesos de colegialidad simulada, en simulacros formales que modifican el lenguaje y la jerga profesional, pero dejan intactos los intercambios en el aula y, por tanto, la calidad de la práctica. La colaboración artificial dista mucho de ser algo libre y sentido como necesario por los profesores, tratándose más bien de una serie de artificios administrativos diseñados para llevar la colegialidad a las escuelas dónde no ha existido. Estos procedimientos burocráticos impuestos aumentan el trabajo de los maestros al producirse una proliferación de reuniones y de trabajo adicional que intensifican aún más su tarea y la someten a un mayor control administrativo, en vez de dejarles desarrollar las cosas por su cuenta. Las reformas que se elaboran desde fuera y se intentan imponer en los centros son, como hemos visto, una de las causas de este proceso de intensificación por el cual, según Densmore, K. (1990) el empresario, o el Estado

en el caso de las escuelas públicas, obtiene de los profesores unos rendimientos adicionales, con lo que reduce los costes y aumenta la productividad.

Para Apple (1989, 1996) la intensificación tiene muchos síntomas, desde no poder descansar un momento en el trabajo diario hasta no disponer en absoluto de tiempo para ponerse al día en el campo de conocimientos de cada uno. Este autor enumera algunos de estos síntomas en la cita siguiente:

“La intensificación “representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando”. Hay muchos síntomas de ello - desde lo más trivial a lo más complejo -, que van desde no dejarles tiempo ni siquiera para ir al servicio, beber una taza de café o relajarse, hasta una ausencia total de tiempo para mantener contacto con el propio campo profesional. Se puede advertir más fácilmente la intensificación del trabajo mental en la crónica sensación de sobrecarga de trabajo que ha aumentado con el tiempo.” (Apple, M. W., 1989, pp. 48-49)

El proceso intensificador supone una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación con lo que hacen y con lo que deberían hacer los docentes durante la jornada escolar. La intensificación hace que se olvide la enseñanza como actividad plena e integradora, ya que fuerza a hacer solo lo esencial y a apoyarse en especialistas. Una de sus consecuencias es que se pierden habilidades colectivas y se ganan habilidades administrativas (Apple, M. W. y Jungk, S. 1990). El proceso de intensificación produce descualificación (Contreras Domingo, J., 1997) y provoca una sobrecarga crónica y persistente que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación en la programación a largo plazo y favorece la dependencia de materiales producidos fuera (Hargreaves, A., 1992b). Esta situación obliga a “tomar atajos” a eliminar todo lo que no parece imprescindible para realizar la tarea que se lleva entre manos en ese momento. La intensificación, según Apple dificulta la cooperación porque hace difícil que se disponga del tiempo necesario para relacionarse con los compañeros:

“La intensificación lleva a la gente a “recortar”, de modo que sólo se hace lo que es inmediatamente “esencial” para el trabajo. Esto obliga cada vez más a la gente a apoyarse en los “expertos” para saber qué hay que hacer, y se

empieza a desconfiar de la propia pericia que uno haya podido desarrollar a lo largo de los años. En este proceso, la calidad se sacrifica a favor de la cantidad. Ya no se trata de hacer bien el trabajo, sino de hacerlo. Y, como el tiempo mismo se convierte en una mercancía escasa, el riesgo de aislarse va en aumento y de esta manera disminuyen las posibilidades de que la interacción entre colegas permita la revisión crítica de la labor hecha y de que la reflexión y la colaboración se desarrollen con naturalidad. Las habilidades colectivas se pierden, mientras progresan las "habilidades de dirección". (Apple, M. W., 1993, p. 15)

Frente a esta situación, la colaboración requiere tiempo, muchas veces más del que se cree. Traspasar nuestras diferencias, examinar nuestras creencias y nuestras prácticas de enseñanza precisa establecer un alto grado de confianza y cimentar una sólida relación interpersonal. Crear este clima de confianza y paridad supone, según Johnston, M. (1997 b), tiempo. Los procesos intensificadores convierten al tiempo en mercancía escasa y disminuyen las posibilidades de que se desarrolle un auténtico trabajo colaborativo entre compañeros que sería uno de los pocos remedios que podría aplicarse a este problema. La intensificación, pues, pone trabas a la cooperación y sin embargo, el trabajo colaborativo sería el mejor remedio para combatir la sobrecarga. Esta aparente paradoja se explica si tenemos en cuenta que la colaboración entre profesores exige mucha dedicación y sus resultados no son siempre inmediatos, pero a medio y largo plazo constituye una forma de hacer frente a ese aumento en amplitud y en cantidad de los requerimientos del trabajo docente. En estas circunstancias los profesores deben trabajar y planificar más con sus compañeros poniendo en común y desarrollando juntos sus respectivos puntos fuertes, en vez de intentar hacer frente en solitario a las exigencias que se les plantean." (Fullan, M. y Hargreaves, A. 1997). Teniendo en cuenta la intensa y directa relación que existe entre intensificación y colaboración se puede valorar la necesidad de aliviar la primera para favorecer así la segunda.

Pero a pesar de su importancia, la intensificación no es la única consecuencia negativa de la colegialidad fingida. Hargreaves, A. (1996) señala la inflexibilidad y la ineficacia como otros de los grandes males que causa, ya que los profesores no se reúnen cuando deben y sin embargo lo hacen cuando no tienen nada que tratar. Esta situación defrauda y confunde al profesorado.

A la vista de las consecuencias negativas de este tipo de colaboración podemos preguntarnos si es posible pasar de ella a otra de carácter auténtico. Para

algunos autores (Fullan, M. 1994 y Fullan, M. y Hargreaves, A. 1997), la colegialidad artificial o fingida puede constituir, en el mejor de los casos, una fase preliminar en la que los profesores se ponen en contacto para evolucionar después hacia relaciones cooperativas más genuinas y duraderas. Otras veces, sin embargo, los grupos se quedan en este sucedáneo administrativo de rápida aplicación, ya que la construcción de culturas colaborativas supone una larga travesía para la que no hay atajos sencillos.

Para Pérez Gómez, A. I. la colegialidad artificial no constituye el paso a otro tipo de colaboración más ajustada, sino un obstáculo para llegar a ella. Los intentos de imponer la colaboración resultan muy penosos para la escuela:

“La obsesión por alcanzar un pensamiento grupal que acompaña a muchas experiencias de colegialidad forzada y artificial puede fácilmente provocar la imposición autoritaria de una única ideología pedagógica que ahoga la diversidad y la creación de alternativas imaginativas en la confrontación de problemas educativos. En estos casos, más que un paso deficiente y provisional se convierte en un obstáculo a la emergencia de auténticas formas de innovación cooperativa en educación.” (Pérez Gómez, A. I., 1998, p. 171)

El paso de una colaboración artificial a otra auténtica requeriría, en cualquier caso, un análisis de las causas que generan la primera, pero en este análisis no hay que olvidar los puntos de vista micropolítico y sociopolítico que subrayan el hecho de que la colegialidad artificial y sus consecuencias no pueden reducirse a problemas de insensibilidad individual, sino que, en último término, deben abordarse como una cuestión que depende de la disposición para dar a las escuelas y a sus profesores la responsabilidad fundamental del desarrollo del currículo. Este problema, por tanto, deberá acometerse en los niveles jerárquicos superiores de los sistemas educativos. (Hargreaves, A., 1996)

La colegialidad artificial aparece, especialmente, en los sistemas sociopolíticos y administrativos que no establecen un compromiso, mas allá de la retórica, con la potenciación del profesorado. Su transición a una cultura auténticamente colaborativa exige encomendar a las escuelas y a los profesores verdadera autonomía en el diseño y puesta en práctica del currículo y, en último término, exige también el desarrollo profesional de profesores y escuelas.

Este problema de la colegialidad nos devuelve de nuevo a la necesidad de compartir unas metas propias, ya que cuando la colaboración no está guiada por unas finalidades propias o verdaderamente asumidas, pierde su valor y su capacidad de transformación, convirtiéndose en una serie de actividades vacías que se han desprendido de su sentido original y tienen consecuencias muy negativas para la vida de la escuela y el trabajo de los profesores.

2.2.3.- La balcanización

Otra forma desajustada de colaboración es la balcanización. En este caso se trata de un tipo de cooperación que divide y separa a los profesores en subgrupos aislados, y a veces enfrentados, dentro del mismo centro escolar.

La balcanización aparece cuando los profesores se relacionan de forma más estrecha que en la cultura individualista, pero en grupos, prestando su lealtad y vinculando su identidad a colectivos concretos de colegas:

“Podemos denominar balcanizada a la cultura del profesorado de tales escuelas: una cultura que se funda en la existencia de grupos separados y, a veces, competidores, que procuran conseguir la mejor posición y la supremacía, como si de ciudades-estado independientes y débilmente relacionadas entre sí se tratara.” (Fullan, M. y Hargreaves, A., 1997, p. 81)

A menudo, los profesores con ideas semejantes se reúnen en subgrupos que, como observaron Nias, J.; Southworth, G. y Teomans, R., citados por Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997), impiden la aceptación de determinadas prácticas en el conjunto de la escuela e inhiben la discusión abierta que conduciría a la creación de una perspectiva escolar general. Esto significa que la formación de grupos orientados a la innovación dentro de un centro no garantiza que se establezca una auténtica cultura colaborativa dentro del mismo, pues como indica Day, C. (1999), los profesores en estos casos se identifican antes con sus grupos que con la escuela como conjunto.

Gimeno Sacristán define de la siguiente forma la balcanización en la enseñanza:

“Una cultura profesional se dice que está balcanizada cuando separa a los profesores, dificulta las relaciones entre ellos y los aísla, al tiempo que los reagrupa en pequeños grupúsculos.”(Gimeno Sacristán, J., 1996, p. 57)

La balcanización produce escasa permeabilidad entre las culturas resultantes que se aíslan de forma estable y favorecen una lealtad con el subgrupo, antes que la integración en un proyecto común.

Debemos señalar que el hecho de trabajar y asociarse con los compañeros en pequeños grupos no equivale a la balcanización. Existen formas de trabajo en subgrupos muy positivas, el problema viene por las pautas que adoptan estos colectivos y los efectos que ocasionan. Para profundizar, pues, en la realidad de la balcanización vamos a enumerar las cuatro características que Hargreaves (1995, 1996) le atribuye: permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político.

En primer lugar, las culturas balcanizadas presentan una *permeabilidad reducida*. Los subgrupos que las forman -departamentos, ciclos o divisiones- están perfectamente delimitados y muy aislados entre sí, de manera que los profesores pertenecen, generalmente, a un único subgrupo dentro del cual se realiza su aprendizaje profesional. Como consecuencia de esto, lo que los docentes piensan y creen en uno de estos departamentos o ciclos puede ser muy distinto a lo que mantienen los miembros de otro subgrupo.

La segunda característica de la balcanización es su *permanencia duradera*. Los subgrupos, además de limitados en el espacio, perduran en el tiempo. En las culturas balcanizadas la pertenencia de los docentes a los grupos permanece bastante estable. Pocos profesores cambian de departamento cada año, por lo que éstos llegan a considerarse, ante todo, miembros del mismo, es decir, maestros de un nivel o profesores de una especialidad, antes que enseñantes del centro en general.

La permeabilidad y la permanencia crean identificación. Esta *identificación personal*, la tercera característica, consiste en la vinculación a los subgrupos donde se desarrolla la mayor parte de su vida profesional. Vincularse a un grupo no supone solamente sentirse miembro del mismo, sino que conlleva, además, compartir los supuestos básicos propios de esa comunidad respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la educación en general. De esta forma aumentan las posibilidades de

empatizar y colaborar dentro del departamento, pero disminuyen las de hacerlo fuera del mismo. Hargreaves, A. lo explica así:

“La socialización en las áreas de conocimiento o en otros subgrupos construye de forma específica la identidad de los profesores. La pertenencia activa a estos subgrupos en el ambiente de la escuela añade a esa identidad un conjunto de supuestos básicos, ampliamente compartidos en la subcomunidad sobre la naturaleza del aprendizaje (lineal o no lineal, centrado en el producto o en el proceso, etc.), sobre las estrategias docentes practicables (enseñanza magistral, aprendizaje cooperativo, individualización, etc.) y sobre el modo de agrupación de los alumnos (¿conviene o es necesaria la agrupación por niveles de aprovechamiento o de capacidad?)” (Hargreaves A., 1996, p. 237)

La cuarta y última característica se refiere al *carácter político* de la balcanización. Las subculturas de los profesores son elementos promotores de intereses personales. Los subgrupos que crean alcanzan diferentes cotas de poder y categoría, de forma que los ascensos y los recursos suelen estar vinculados a la pertenencia a un subgrupo concreto, por lo que resulta difícil que los profesores lleguen a acuerdos comunes en aspectos que amenazan sus oportunidades de progreso en la carrera profesional, o de mejora en sus condiciones de trabajo. Cuando se introducen innovaciones importantes, los profesores se dividen en partidarios, que prosperarán gracias a la innovación, y detractores a quienes su introducción acarreará problemas.

La balcanización, por tanto, se caracteriza por los límites fuertes y duraderos entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los espacios que definen esos límites, y por las diferencias de poder entre unos campos y otros. La balcanización educativa está vinculada a las diferencias, pero también al poder y a la división y conduce a una mala comunicación, a la indiferencia o a grupos que actúan de forma independiente en la escuela. Esto puede llevar a una ruptura en el seguimiento del progreso de los alumnos e incluso a generar conflictos respecto al espacio, el tiempo y los recursos.

Una mirada a nuestros centros escolares es suficiente para observar que la balcanización está directamente relacionada con la organización disciplinar de los centros de educación secundaria o con la división en ciclos de los colegios de primaria. Diferentes autores justifican la balcanización relacionándola con la estructu-

ra disciplinar del currículo que genera los departamentos. Bernstein, *citado por Blanco García, N., (1993)* afirma que “*la división en departamentos y asignaturas incrementa la separación de los docentes y su lealtad a la materia que imparten*” (p. 69). De esta forma los enseñantes se separan en comunidades aisladas dentro de la misma escuela y no cooperan. Una idea similar desarrolla Pérez Gómez, A. I. (1998) cuando dice que la fragmentación en disciplinas del currículo ha generado la balcanización, creando los departamentos por áreas de conocimiento que son espacios sociales cerrados donde se pierde la visión de conjunto del proyecto educativo. Gimeno Sacristán apoya también esta idea al resaltar el hecho de que un campo de conocimiento es, básicamente, una comunidad de especialistas que comparten un discurso. Para este autor, el establecimiento de límites severos entre los campos crea también límites entre los especialistas que se reflejan en la aparición de barreras entre los profesores. Así lo expresa en la cita siguiente:

“A partir del currículum mosaico, los profesores mantendrán entre sí las mismas barreras que guardan entre sí los diferentes especialistas de la materia a cuya lógica tienen que someterse. O al menos tendrán que realizar por sí mismos esfuerzos por establecer la comunicación entre ellos en aras de un proyecto educativo más coherente para los alumnos. El establecimiento de fronteras nítidas entre tipos de conocimiento crea un fuerte sentimiento de grupo y, por lo mismo, una fuerte identidad profesional en torno a la especialidad en la disciplina.” (Gimeno Sacristán, J. 1988, p. 93)

Esta comunidad de especialistas que forma el campo de conocimiento genera concepciones sobre como aprenden los niños, las responsabilidades que tiene el profesor o los fines más amplios de la educación. Se trata de subculturas particulares que son producto de un prolongado e intenso proceso de socialización en una asignatura que, para muchos profesores, empezó cuando eran alumnos. Ball explica en la siguiente cita este proceso socializador que se ve reforzado por la estructura departamental:

“Este proceso de especialización y socialización en y mediante una asignatura también “significa aceptar una selección, organización, ritmo y distribución del conocimiento realizada en el marco pedagógico” (Bernstein, 1971, p. 57) Así, el esquema de referencia previo que constituye una asignatura parti-

cular en un tiempo particular es una fuente de conflictos entre asignaturas. Las ideas firmemente establecidas sobre lo posible y lo deseable para un grupo de profesores están enfrentadas con otras distintas defendidas por otro grupo. Este grado de división y antagonismo subculturales entre (ciertas) asignaturas es mantenido y reforzado en la mayoría de las escuelas secundarias por su estructura departamental fuertemente delimitada.” (Ball, S. J. 1989, p. 57)

En resumen, la balcanización no es una división cualesquiera en grupos, sino que consiste en la división en subgrupos muy delimitados en el espacio y en el tiempo en los que se socializan y con los que se identifican las personas y entre los que existen diferencias de poder y categoría. Las consecuencias de este tipo de cultura son múltiples, pero quizás la más importante sea la falta de identificación y compromiso con el conjunto de la organización y con los objetivos que persigue. Para Gimeno Sacristán, J. (1996) las subculturas balcanizadas producen incomunicación, rupturas y la inculpaación de otros, a los que se les achacan los defectos de formación de los estudiantes. Este autor, además, opina que la educación secundaria, modelada a imagen y semejanza de la universitaria, posee una de las culturas de la enseñanza más balcanizadas. Desbalcanizar los centros no es fácil, especialmente los mayores y más complejos, donde la identidad general es más difícil de conseguir. La balcanización, además de impedir la auténtica colaboración, hace que las escuelas funcionen como mundos micropolíticos en los que los conflictos y competiciones entre los departamentos constituyen una característica endémica y consustancial a su existencia.

Algunos directores de centros, conscientes de los riesgos que plantea esta situación han elaborado normas para contrarrestar sus efectos negativos. Fullan y Hargreaves (1997) recogen algunas:

- Facilitar los intercambios temporales de profesores entre el centro de secundaria y alguno de los centros de primaria que le envían alumnos.
- Promover los intercambios entre grupos de docentes o de estudiantes de distintos niveles.
- Situar a profesores de grupos de edad muy diferentes en aulas próximas para que vayan descubriendo recíprocamente sus estilos y métodos.

Todas estas medidas, que en ocasiones pueden chocar con problemas administrativos, se basan en el convencimiento de que trabajar con otros abre una vía

de comprensión de la enseñanza superior al simple convencimiento racional, y de que el desarrollo del profesorado es inherente al trabajo auténticamente cooperativo. Sin embargo, no siempre resulta suficiente el adoptar normas compensatorias, en ocasiones es preciso desbalcanizar los centros profundamente, oponiéndose a los tres factores que caracterizan este tipo de colaboración desajustada: sus fuertes y perdurables límites, su identificación personal con los territorios que demarca y sus diferencias de poder y categoría.

Una propuesta radical pasaría por suprimir las organizaciones de edad en primaria (ciclos) y las de materia en secundaria (departamentos), pero esta determinación implicaría prescindir de unas estructuras organizativas que ofrecen también muchas ventajas. Hargreaves, A. (1996) nos propone tres actuaciones más moderadas para avanzar en ese proceso:

- 1) En primer lugar habría que eliminar o paliar las diferencias de tamaño, prestigio y asignación de tiempo entre las áreas y materias de categoría superior y las de categoría inferior, decisión que concierne a la comunidad educativa y social en general antes que a cada escuela en particular.
- 2) En segundo lugar, al quedar diluidos los límites entre las materias, y ser sus diferencias de categoría más uniformes, aparecerían otras estructuras organizativas con una fuerza política similar o mayor que las que se basan en los departamentos de áreas. Ejemplos de estas nuevas estructuras serían el equipo de perfeccionamiento escolar, el de relaciones con la comunidad, etc. Estaríamos llegando al mosaico móvil en el que las escuelas tendrían unos límites departamentales más permeables, los profesores podrían pertenecer a más de un departamento, la antigüedad y la permanencia tendrían menos relieve, e incluso habría que esperar que este tipo de organización y su liderazgo cambiasen con el tiempo.
- 3) Eliminadas o disminuidas las diferencias de prestigio y poder de los departamentos, modificado también el liderazgo y sus recompensas, y con la identidad y permanencia en los grupos en constante cambio, nos faltaría, en tercer lugar, dialogar sobre los conflictos y resolverlos en un proceso continuo con procedimientos sinceros, democráticos y éticos. De esta forma, las pugnas por el poder no llevarían a nuevas jerarquías de categorías ni a nuevos modelos de balcanización.

2.3.- INDIVIDUALISMO FRENTE A COOPERACIÓN: EL RESPETO A LA INDIVIDUALIDAD.

Es cierto que el individualismo neoliberal y la competitividad que conlleva son algunos de los problemas más graves a los que se enfrenta el ejercicio de la colaboración, pero junto a estas posturas que otorgan la primacía al individuo, encontramos otras desde las que, aunque no se opta por el trabajo conjunto, se puede también contribuir al bien común. Entre el individualismo y la colaboración existe un espacio sobre el que es preciso reflexionar, en el que algunos profesores ven más factible emitir juicios independientes y ejercer iniciativas personales.

Mostrar los elementos que apoyan y alimentan el individualismo de los profesores y distinguir éste del positivo ejercicio de la individualidad será objeto de los apartados que vienen a continuación.

2.3.1.- Individualismo frente a cooperación.

No se puede comprender totalmente la colaboración y su práctica sin analizar los fenómenos del individualismo y de la individualidad que muchas veces aparecen en el ecosistema de los hechos colaborativos, estableciendo con ellos variadas y complejas relaciones.

Ya explicamos en el capítulo anterior como el individualismo exacerbado es una de las características de nuestra sociedad neoliberal y de nuestra educación. La consideración ontológica de los seres humanos como individuos aislados presenta importantes repercusiones en todos los aspectos de la vida. Las escuelas forman a los ciudadanos bajo el prisma del individualismo y la competitividad que éste acarrea. Según Goodman, J. (2001) estas instituciones educativas han adoptado el sistema organizativo burocrático propio del mundo empresarial y están estructuradas para favorecer la división del trabajo dentro de un mundo jerárquico en el que directores, profesores, profesores de educación especial, psicólogos, trabajadores sociales, etc., tienen encargadas tareas diferentes y, generalmente, aisladas. Los profesores, por su parte, trabajan en aulas separadas y en pocas ocasiones se comunican de forma activa o toman decisiones colectivas que afecten a aspectos importantes para la educación de sus alumnos. En muchas ocasiones, este aislamiento profesional constituye una de las características más notables de su ejercicio laboral.

El individualismo como cultura de la enseñanza se caracteriza por el trabajo individual de los profesores, el aislamiento y el secretismo. La enseñanza como profesión viene definida fundamentalmente por lo que los profesores hacen cuando no están con otros profesores, de tal forma que cuando se evalúa a los docentes se examina su actuación dentro de la clase. (Cochran-Smith, M y Lytle, S. L., 2002). Para Blanco García esta tradición individualista procede de una práctica centrada en el aula, espacio en el que el docente cree tener amplio control y que le ocupa la mayor parte de sus energías y de su tiempo en la escuela. Esta autora explica que la concepción que tenemos de la enseñanza y la formación que reciben los profesores son decisivas en dicha práctica:

“Porque, tal como se entiende la enseñanza y de acuerdo a la preparación que los docentes reciben, se considera que su competencia está dentro del aula, pero no fuera de ella.” (Blanco García, N., 1993, p.69)

El trabajo en del aula se da tradicionalmente en condiciones de aislamiento. Para Contreras Domingo, J. (1997) el principio que acaba prevaleciendo entre compañeros es el de no-intromisión mutua, el “vive y deja vivir”.

Según Hargreaves, A. (1996) el individualismo y el aislamiento, aunque no definen un tipo concreto de práctica, suelen entenderse como impedimentos y barreras para conseguir el desarrollo de objetivos comunes, la innovación y el desarrollo profesional. También para Santos Guerra, M. A. (1990), el carácter individualista de la acción docente es una de las causas que impiden o ralentizan el cambio educativo. El acuerdo de estudiosos y docentes sobre la inconveniencia de esta cultura individualista es tan generalizado que parece haberse alcanzado un consenso sobre la necesidad de erradicarla para hacer posible la reforma educativa, sin embargo, en la práctica de muchos profesores y en la cultura de numerosos centros encontramos en lugar de colaboración, aislamiento e individualismo; para constatarlo basta observar a través del espacio y del tiempo lo extendida que estas características están en el quehacer profesional. Fullan expresa esta realidad con una frase contundente:

“La enseñanza no es la profesión más antigua, pero es ciertamente una de las más solitarias.” (Fullan, M., 1994, p. 149)

Muchos otros estudiosos del tema coinciden también en que el individualismo, el secretismo y el aislamiento se hallan continuamente presentes en la enseñanza: la mayoría de los profesores siguen enseñando solos, en el ambiente aislado de sus aulas. Lortie, D. C. (1975) considera que aunque se habla mucho de trabajo en equipo, la mayor parte de los profesores continúa trabajando de forma aislada. A diferencia de otros profesionales como los trabajadores de la construcción, los actores o los ingenieros, los profesores no trabajan juntos. Sus relaciones están marcadas por la indiferencia mutua, y el individualismo caracteriza su socialización. Lieberman, A. y Miller, L. (1990) dicen que puede considerarse una ironía y una tragedia a la vez el que la mayoría de los profesores en la mayor parte de las escuelas enseñen de manera aislada cuando todos ellos desarrollan una misión común en un espacio y en un tiempo muy reducidos. En esa situación sólo pueden mirar a sus alumnos, y no a otros compañeros. Darling -Hammond por su parte, ilustra la situación de aislamiento en la que trabajan los profesores recogiendo el testimonio de uno de ellos con veinte años de experiencia docente:

“He impartido 20.000 clases; he sido evaluado 30 veces; pero nunca he visto enseñar a otro profesor.” (Darling-Hammond, L., 1990, p. 40)

También Handal, G. (1992) caracteriza el trabajo de los maestros como individualista, y afirma que la metáfora “mi clase es mi castillo” posee una sólida base empírica. Rudduck, J. (1999) dice que la educación se encuentra entre las últimas profesiones en las que todavía está justificado el trabajar por cuenta propia. Por su parte, Fullan y Hargreaves defienden también que la situación de trabajo más habitual para los profesores es la de trabajo aislado, apartado de los compañeros. En la siguiente cita enumeran las causas de este problema:

“El problema del aislamiento está profundamente enraizado. Con frecuencia, la misma arquitectura lo respalda. El horario lo refuerza. La sobrecarga lo mantiene. La historia lo justifica.” (Fullan, M. y Hargreaves, A., 1997, p. 27)

Una consecuencia del aislamiento de los profesores la exponen Wallin McLaughlin, M. y Mei-Ling Yee, S. (1988). Según estos autores en las escuelas con bajos niveles de intercambio colegial es difícil crear normas compartidas o construir una propuesta común de mejora de la enseñanza. Lortie, D. C. (1975) se expresa de forma más radical diciendo que el aislamiento profesional de los enseñantes limita el acceso a nuevas ideas, favoreciendo el conservadurismo y la oposición a las innovaciones en la enseñanza. También Gimeno Sacristán ve en el individualismo un enfoque conservador del trabajo de los profesores que evita que se cuestionen los aspectos colectivos. Así lo explica en la cita siguiente:

“Ese individualismo es, en el fondo, una forma eficaz de evitar que se discuta el proyecto colectivo de trabajo y de que se ponga en cuestión el modelo educativo que reciben los alumnos, las condiciones organizativas, etc. El individualismo profesional defiende, en realidad, una visión conservadora de la práctica educativa, pues obstaculiza enormemente que se cuestionen estructuras sociales de funcionamiento colectivo.” (Gimeno Sacristán, J., 1988, p. 239)

La idea según la cual se considera la función docente como el trabajo de un profesor o profesora a solas con un grupo de estudiantes la comparte también Torres Santomé, J. (2001), quien afirma que debido al peso de las tradiciones más conservadoras todavía existen dificultades para la comunicación y la colaboración entre profesores en los centros de enseñanza.

Aunque, como hemos visto, los autores que se ocupan de este tema no dudan de la presencia continuada y generalizada del aislamiento en la cultura de la enseñanza, reconocen también la existencia de reductos de práctica cooperativa. La pregunta que nos hacemos al constatar la contradicción existente entre las intenciones de los profesores y la realidad de su trabajo diario es la siguiente: ¿Por qué el individualismo constituye una forma de trabajo tan habitual en los centros?

2.3.2.- Determinantes del individualismo

Determinar las causas del individualismo no es fácil. Hargreaves, A. (1996) agrupa las explicaciones aportadas por diferentes autores en dos grandes bloques: las que se basan en la falta de autoconfianza de los profesores, y las que asocian este hecho a las condiciones del lugar de trabajo. En el primer grupo reco-

ge las investigaciones más tradicionales que asocian el individualismo con la ansiedad de los profesores y su falta de autoconfianza. Los principales autores que incluye son Dan Lortie, David Hargreaves y Susan J. Rosenholtz.

2.3.2.1.- EL INDIVIDUALISMO COMO CONSECUENCIA DE LA FALTA DE AUTOCONFIANZA DE LOS PROFESORES.

Uno de los primeros investigadores que estudiaron de forma sistemática el individualismo de los profesores es Lortie. Según él la incertidumbre y la ansiedad que acompañan habitualmente a la enseñanza, debido a que los objetivos son difusos y la información sobre los resultados resulta poco fiable, conducen al aislamiento y al individualismo. Los profesores no quieren cooperar y prefieren basarse en sus propias experiencias anteriores, hasta el punto de que si dispusiesen de más tiempo de preparación de las clases lo utilizarían individualmente y no en el trabajo con los compañeros. El individualismo no se basa, por tanto, en la ocultación de las certezas, sino en las dudas:

“El individualismo de los profesores es más vigilante y precavido, se apoya en una retórica formal que alaba la cooperación y niega el conflicto. El individualismo de los profesores no es presumido y autosuficiente, sino dubitativo e incómodo.” (Lortie, D. C., 1975, p. 210)

David Hargreaves, según explica Hargreaves, A. (1996), recurre a la deficiencia y a la patología para explicar el individualismo de los docentes y su costumbre de escudarse tras la autonomía para evitar la evaluación de su trabajo y la crítica que puede acompañarla. Rosenholtz, S. J. (1989) mantiene una opinión similar cuando dice que en los ambientes aislados la ayuda que se prestan los profesores no va más allá de la puesta en común de ideas y materiales. Nunca se planifica en conjunto, ni se resuelven los problemas con los compañeros, siendo las cuestiones de disciplina las que menos se comparten. Hargreaves, A. (1996) considera adecuado el análisis de Rosenholtz, pero manifiesta su desacuerdo con él cuando este último hace extensiva esta incertidumbre a la psicología de los maestros diciendo que los docentes se sienten inseguros y esconden las dudas sobre sí mismos con la máscara de la autonomía y el individualismo. El paso de utilizar la incertidumbre como propiedad de una organización social, a emplearla como cualidad psicológica no es aprobado por este autor:

“De este modo el uso, perfectamente legítimo, de la incertidumbre para describir una articulación poco definida de las metas y fines de la organización “social” de los ambientes “aislados” se transforma sutilmente en una cualidad psicológica defectiva, insinuando con claridad la presencia de un déficit individual y una desorganización personal.” (Hargreaves, A., 1996, p. 194)

En todas las investigaciones anteriores, según Hargreaves, A. existe un problema de interpretación de los datos. Del mismo modo que Rosenholtz no puede basar en ellos su concepción psicológica de la incertidumbre, tampoco se encuentran en los datos de Lortie los atributos psicológicos de duda e incomodidad, ni la caracterización del individualismo que realiza David Hargreaves se basa en datos de primera mano, sino en su aplicación al contexto inglés de descubrimientos de la investigación americana, especialmente de Lortie. En todos los casos -continúa- los hallazgos relativos a las condiciones del centro de trabajo, el aislamiento y el individualismo del profesor se transforman sin justificación en características psicológicas indeseables de los docentes. Este tipo de interpretaciones puede arrastrar graves consecuencias para la responsabilidad de los profesores ya que convierte a éstos en chivos expiatorios al entenderse su actitud como un problema personal y no del sistema.

Smyth opina también que, al menos los investigadores de Estados Unidos como Lortie han presentado la privacidad y el aislamiento, más que cómo una condición del trabajo docente, como un compromiso moral por el que los profesores guardan las ideas de la enseñanza para ellos mismos. Además considera que dentro de esos parámetros se valora poco la capacidad de los profesores para crear una cultura de la cooperación:

“En segundo lugar, el peligro que encierra permitir que el argumento de la privacidad de los docentes se sostenga, al menos tal y como lo representan investigadores como Lortie, no es que sea excesivamente enojoso para los profesores, sino que es demasiado determinista al negar la importancia de la mediación docente y la posibilidad de que desarrollen una cultura colaborativa para conseguir unos fines educativos progresistas.” (Smyth, J., 1999, p. 62)

Este autor prefiere considerar la privacidad como una forma de adaptación y un ejercicio de resistencia ante unas adversas condiciones de trabajo.

Aunque en ocasiones podría culparse a los profesores por su aislamiento, lo cierto es que la interpretación del individualismo como un déficit psicológico no está comprobada. Es necesario buscar explicaciones alternativas.

2.3.2.2.- EL INDIVIDUALISMO COMO CONSECUENCIA DE LAS CONDICIONES EN LAS QUE TRABAJA EL PROFESORADO.

Hargreaves, A. (1996) agrupa en un segundo apartado las investigaciones que consideran las causas del individualismo no como una deficiencia personal, sino como una forma racional de economizar esfuerzos en un ambiente de trabajo sometido a grandes presiones. Un primer nivel de estas teorías considera que el aislamiento se debe a la arquitectura de las escuelas y sus modelos de organización en aulas separadas. Para Lortie, D. C. (1975) el hecho del aislamiento físico configuraba una segunda e importante línea explicativa del individualismo, dice que la mayor parte de los profesores siguen enseñando solos tras las puertas cerradas, en el ambiente aislado de sus propias aulas, ya que la mayor parte de las escuelas elementales todavía tienen una estructura de “cartón de huevos”, es decir de aulas separadas que incomunican a los maestros entre sí de manera que escasamente pueden conocer lo que hacen sus colegas

Esta opinión de que la organización de las escuelas dificulta la colegialidad es también defendida por Johnson, M. (1990). Las estructuras de las escuelas crean y mantienen, pues, una experiencia de trabajo alienado para los profesores. Gimeno Sacristán defiende también esta idea de que las condiciones en que se ejerce el trabajo docente favorecen el individualismo, característica que se hace más impermeable al cambio cuanto menos desarrolladas están las estructuras de funcionamiento colectivo. Si se entiende la profesionalidad de forma colectiva, superando la idea del aula como lugar prominente del ejercicio de la profesión, la cooperación será más fácil de lograr. Por otra parte, la política curricular y los materiales juegan un importante papel en lo que se refiere a la aparición y arraigo del individualismo. Para este autor el tipo de currículo y los materiales que lo desarrollan hacen innecesaria la colaboración:

“El individualismo profesional, cuando no es una defensa ante un medio hostil a la innovación, suele ir acompañado de un cierto tecnicismo de tipo pedagógico. En la individualidad del aula, los problemas son de un tipo más técnico, los problemas colectivos, organizativos e institucionales son, por el contrario, más de tipo social y político. Por un lado, el aislamiento individual es el estilo estimulado por una política curricular apoyada en el dirigismo de la administración que reclama la dependencia y responsabilidad del profesor ante ésta y no ante el grupo y la comunidad en la que trabaja. Por otro, se explica por un estilo didáctico basado en la aplicación por parte del profesor de materiales que desde fuera del aula le diseña su propia enseñanza. Bajo estas dos circunstancias, la comunicación entre profesores no se considera muy necesaria. Ya comentamos anteriormente que el papel de ejecutor es una visión política del papel de los profesores.” (Gimeno Sacristán, J., 1988, p. 237)

Según Blanco García, N. (1993) el individualismo prevalecerá mientras persistan las condiciones en las que el profesorado trabaja. Estas condiciones materiales como la división en asignaturas, el alto número de alumnos, la descualificación profesional, etc. facilitan su permanencia.

Hargreaves, A. (1996), apoyándose en McTaggart señala otra serie de condiciones de trabajo que apoyan lo que él denomina “secretismo”. Estas limitaciones provienen de un sistema basado en la racionalidad burocrática que considera las “disciplinas básicas” como elementos prioritarios que ya vienen definidos por los currícula y los libros de texto estandarizados. Todo está previsto de antemano y la colaboración, por tanto, deja de ser necesaria.

La idea de que la utilización de libros de texto hace innecesaria la colaboración ha sido desarrollada por Gimeno Sacristán, J (1988) y Martínez Bonafé, J. (1991, 2002). El primero dice que el libro de texto pasa a ser el auténtico vertebrador de la práctica pedagógica. Gracias a su utilización el profesor puede permanecer aislado con su grupo de alumnos en el aula, y además se puede sustituir la coordinación de equipos docentes a lo largo de un ciclo por el empleo de una misma editorial durante el mismo. Por su parte, Martínez Bonafé, J. (1991) señala que al aceptarse, a través del uso del libro de texto, el proceso de separación entre planificación y ejecución, se hace innecesaria la interacción entre el profesorado. En una obra posterior indica que los textos escolares determinan un modelo de relación profesional. Lo explica así:

“Por otra parte los libros de texto determinan un modelo de relación profesional, social y pedagógica. Normalmente, anulan la necesidad de la interacción entre colegas y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes.” (Martínez Bonafé, J., 2002, p. 80)

Pero además, existe otro tipo de determinantes del individualismo debidos al lugar de trabajo. Armengold Asparó, C. (2001) basándose en Flinders, D. J. distingue tres clases de aislamiento:

- A) *El aislamiento como estado psicológico*, debido a la inseguridad personal y el miedo a la crítica.
- B) *El aislamiento ecológico*, determinado por las condiciones físicas y administrativas que definen su trabajo.
- C) *El aislamiento adaptativo*, entendido como una estrategia personal para encontrar un espacio de intervención defendido de las influencias negativas del contexto.

Esta tercera alternativa: “el aislamiento como estrategia adaptativa” es la que Flinders defiende como propia. Consiste, como ya hemos visto, en interpretar el individualismo como un recurso de los profesores para proteger el tiempo y la energía requeridos para realizar las tareas de instrucción más urgentes. El aislamiento desempeña aquí un papel estratégico y supone un esfuerzo calculado para proteger el tiempo de que se dispone. Desde esta interpretación la colaboración no se consigue automáticamente desarrollando en los profesores cualidades psicológicas o eliminando las barreras físicas de los centros, ya que las causas de su presencia son otras. Pérez Gómez, A. I. (1998) atribuye también el individualismo a condiciones administrativas, escolares o sociales poco sensibles a la diversidad y al respeto a los diferentes modos de entender la tarea profesional.

A partir de estos presupuestos se considera el individualismo como algo que hay que eliminar para conseguir la colaboración, pero la colegialidad y la individualidad no son incompatibles, sino que deben ir unidas para perfeccionar nuestras escuelas. Situándonos precisamente en una perspectiva en la que la individualidad puede ser algo necesario, analizaremos otros significados y connotaciones de este término que no tiene que tener necesariamente un carácter negativo.

2.3.3.- Redefinición del individualismo.

El individualismo es un fenómeno social y cultural complejo que se halla sometido a numerosas interpretaciones. Hargreaves nos anima a reflexionar sobre él:

“Si queremos adquirir un conocimiento sofisticado, no estereotipado, de la forma en que trabajan los profesores con sus compañeros y de las ventajas e inconvenientes de esas distintas maneras de trabajar, es importante analizar con mayor detenimiento este concepto del individualismo del profesor y reconstruirlo en formas profesionalmente útiles. Ya es hora de que enfoquemos el individualismo con un espíritu de comprensión y no de persecución.” (Hargreaves, A., 1996, pp. 197-198)

Diversos estudiosos del individualismo atribuyen significados positivos a este concepto. Lukes, S. (1975) identifica algunos relacionados con la dignidad, la autonomía y el desarrollo personal, y hasta Lortie, que como hemos visto incide en las críticas sobre el individualismo del profesor, habla de las “recompensas psíquicas” que proporciona la enseñanza siempre, incluso cuando se ejerce individualmente.

Para Smyth la privacidad constituye una forma de adaptación y oposición, un mecanismo eficaz para hacer frente a los intentos de controlar el trabajo de los profesores. Así lo expone en la cita siguiente:

“Cuando los profesores se retiran tras la puerta cerrada y juegan a “píllame si puedes” con los administradores, están llevando a cabo una forma muy eficaz de resistencia, a sabiendas de que el aparato de vigilancia necesario es muy costoso e imposible de crear. Al mismo tiempo, están adaptándose a un sistema que los fragmentaría y los trataría como individuos que compiten los unos con los otros, en lugar de correr el riesgo de exhibir públicamente su solidaridad.” (Smyth, J., 1999, p. 61-62)

Este mecanismo adaptativo, tal como afirma Bullough, R. (1987), permite

a los profesores defenderse ante el deterioro de su imagen y las peticiones de rendición pública de cuentas. Sin embargo, esta respuesta comprensible no carece de problemas, ya que permite que permanezcan sin cuestionar ni discutir muchos aspectos de la vida escolar como la dependencia de las opiniones de los expertos, o la preocupación obsesiva por los medios de la educación pasando por alto los fines.

También Contreras Domingo, J. (1997) apoya la idea de que el individualismo puede servir a los profesores para eludir las presiones que la responsabilidad y el control ejercen sobre ellos. Dice que el aislamiento puede transformarse en un hábito profundamente arraigado, ya que una forma que poseen los profesores de reducir el control sobre su trabajo es encerrarse en el aula y limitar sus preocupaciones a los problemas que ésta plantea. Desde esta perspectiva, y de acuerdo con el análisis que venimos realizando, no podemos plantear la desaparición de la individualidad como requisito para conseguir la colegialidad. Para Smyth, J., (1999) esto sería “... *plantear la pregunta errónea y empezar por el lugar equivocado.*” (p.62), ya que el problema no está en la disposición de los profesores hacia la individualidad, sino en las condiciones que la fomentan.

En ocasiones los profesores toman libremente la opción de trabajar solos durante todo el tiempo o durante parte del mismo; se trata del individualismo electivo que no responde a las circunstancias de trabajo o al cálculo de la inversión eficaz del tiempo o de la energía, sino al ejercicio de la libre opción de trabajar solos en circunstancias en las que se podría trabajar con otros compañeros. Hargreaves, A. 1996 explica las repercusiones de este tipo de individualismo para la atención personal, la soledad y la individualidad.

La atención personal a los alumnos que los profesores realizan individualmente, constituye una importante recompensa psíquica de la enseñanza. Comprende las alegrías y satisfacciones que proporciona el hecho de atender a los alumnos y de trabajar con ellos. Forma parte de la “ética de la atención” en la que, como hemos indicado anteriormente, la preocupación por la atención y la asistencia a otros motivan las acciones. Aunque las recompensas psíquicas de la enseñanza son fundamentales para el mantenimiento del sentido de valía y dignidad de los profesores, la administración basa la cooperación en una “ética de la responsabilidad” que resalta las obligaciones de planificación e instrucción. Debido a ello, en muchas ocasiones, el profesorado se retira al individualismo para poder mantener la atención personal hacia sus alumnos. Esta atención personal no tiene por qué estar vinculada al trabajo individual, pero al asociarse con la propiedad y el control

de los alumnos, ambos aparecen unidos, de forma que los intentos de eliminar el individualismo amenazan con acabar con los compromisos de atención de los maestros. Desvincular la atención personal del individualismo es fundamental para mantener la primera evitando las consecuencias negativas del segundo.

La soledad es un retiro y la capacidad de estar solos es una característica de la madurez intelectual. A veces a los profesores les gusta planificar en solitario, y aunque para muchos de ellos es una situación permanente, para la mayoría constituye un retiro para profundizar en sus propios recursos personales y un espacio para reflexionar, retirarse y reagruparse. Si la mayoría de los profesores de una escuela determinada prefieren la soledad estaremos ante un problema del sistema, pero en general, la escuela y sus administradores deben tolerarla en algunos momentos o en algunos profesores, ya que estimula la creatividad y la imaginación.

2.3.4.- Individualismo e individualidad.

Para Lukes el individualismo supone la atomización social, mientras que la individualidad conduce a la independencia y a la realización personales. Una consideración abstracta de los individuos impide entenderlos y respetarlos como personas específicas. Esta idea la explica el propio autor en la siguiente cita:

“En primer lugar ya he indicado que el principio del respeto a las personas nos exige, entre otras cosas, considerar a los individuos -y actuar hacia ello - en su concreta especificidad; tener en cuenta sus concretos objetivos y propósitos, y sus propias definiciones de sus situaciones (sociales). También he afirmado que esto significa en la práctica, entre otras cosas, verles como (efectivo o potencial) de decisiones y opciones; como dedicados a actividades y compromisos valiosos para ellos y que exigen protección ante la intromisión pública; y como capaces de realizar ciertas potencialidades, distintas según los individuos. Respetarles como personas, y de estas maneras, supone comprender aquellos aspectos sociales e individuales suyos, incomprensibles bajo una óptica abstracta.” (Lukes, S., 1975, pp. 179-180)

La desaparición del individualismo reforzaría la unidad social, mientras que la pérdida de la individualidad nos obligaría a unirnos a la opinión pública sin posibilidades de ejercer nuestra propia independencia. El problema que nos plan-

tean las relaciones entre estos conceptos lo expone Hargreaves, A. (1996) al advertir que cuando se elimina lo que se considera que es individualismo, puede sacrificarse la individualidad que conlleva la capacidad de emitir juicios independientes y de ejercer la libertad de criterio, la iniciativa y la creatividad. Dada esta situación, los esfuerzos para eliminar el individualismo deben realizarse con prudencia para que no acaben con la individualidad, la competencia y la eficacia que la acompañan.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) nos advierten de la complejidad de la colaboración y de que no es posible conseguir unas culturas cooperativas fuertes sin un desarrollo individual también fuerte. Como consecuencia las culturas de los docentes tendrían que ser capaces de evitar las limitaciones profesionales del individualismo de los profesores, pero acogiendo el potencial creativo de su individualidad.

La cultura de la colaboración debe contar, pues, con las posibilidades que aporta la individualidad ya que el respeto sano por las visiones individuales y personales es una fuente de renovación para las organizaciones orientadas hacia la investigación. Como dice Fullan:

“Cuando se desconoce el futuro y el entorno es imprevisible y cambiante, las fuentes de diferencia son tan importantes como los momentos de convergencia.” (Fullan, M. 2002b, p. 51).

3.- COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL.

Un aspecto central del trabajo que nos ocupa es el estudio de las relaciones que se establecen entre la colaboración del profesorado y su desarrollo profesional. La colaboración, si es auténtica, juega un papel decisivo para que exista un adecuado grado de confrontación y esta confrontación, junto con la reflexión, son factores que, en opinión de autores como Day, C. (1993) son básicos para convertir en efectivo el desarrollo profesional.

A la reflexión sobre el sentido y las implicaciones del desarrollo profesional, así como al estudio de las características que debe cumplir la colaboración que lo promueva, dedicaremos los apartados siguientes.

3.1.- EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

Aunque la expresión “desarrollo profesional” carece de significado unívoco solemos referirnos con ella a la evolución del profesorado a lo largo de su carrera hasta adquirir un determinado perfil que se considera más adecuado para el desempeño de las funciones que tiene encomendadas. Alude, por lo tanto, a la actualización de unas posibilidades en función de diferentes variables y supone un proceso continuo que según García Gómez, S. (1999) debe acompañar al docente a lo largo de su ejercicio profesional y se produce sobre la base de sucesivas reconstrucciones conceptuales, procedimentales y actitudinales, a partir de aprendizajes diversos. Mejorar la actuación docente conlleva evolucionar en pensamiento, en afectos y en comportamientos, de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el ser, en el saber y en el saber hacer

El desarrollo profesional es el proceso que viven los profesores, no el estado final y debe ser sentido, demandado y protagonizado por éstos, ya que no se produce sin una actitud libre, voluntaria y desinteresada hacia el mismo. Este proceso irregular, inestable y flexible se ve beneficiado por las dudas y dilemas del profesorado, así como por el cuestionamiento crítico de su práctica y del contexto en que ésta se desarrolla. Como dice Fullan, M. (1995) se trata de un proceso continuo cuya esencia es el enseñar y aprender a enseñar cada vez mejor.

Day, C (1998), por su parte, considera que para que el desarrollo profesional continuo sea efectivo ha de extenderse más allá de las necesidades inmediatas del centro y de la práctica de las aulas y debe tener en cuenta las necesidades del profesor a largo plazo, así como sus circunstancias personales y motivaciones. Este autor define, también, de forma muy detallada el concepto de desarrollo docente:

“El desarrollo profesional consiste en toda natural experiencia de aprendizaje y aquellas actividades intencionales y planificadas que son pensadas para ser directa o indirectamente aprovechadas por el individuo, grupo y escuela, y las cuales contribuyen, a través de ellos, a la calidad de la educación en la clase. Este es el proceso por el cual, solo o con otros, los profesores revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio de la propuesta moral de enseñar; y por el cual ellos adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, destrezas e inteligencia emocional esenciales para el buen pensamiento profesional, planificando y practicando con niños, jóvenes y colegas a través de cada fase de sus vidas como enseñantes.” (Day, C, 1999, p. 4)

Para López Ruiz J. I. (2000) este desarrollo permanente de los enseñantes constituye uno de los pivotes centrales que vertebran la puesta en marcha de los programas de mejora de los sistemas educativos, ya que sin él no se producirían dinámicas innovadoras. También para Wideen, M. F. (1992) las dinámicas de mejora escolar están relacionadas con el desarrollo profesional, de forma que según este autor, mejora de la escuela y desarrollo del profesor son conceptos profundamente interrelacionados.

Existen muchas formas legítimas de desarrollo del profesorado. Para unos supone participar en la reforma de toda la escuela e incluso ejercer el liderazgo en el distrito, para otros, será más adecuado trabajar con compañeros de otros centros

que estudien problemas similares. El enfoque debe ser también diferente para los profesores principiantes o para los que se encuentran en otros momentos de sus carreras profesionales. Al elaborar un modelo de desarrollo profesional hay que tener en cuenta diversos factores, entre ellos la cultura de la enseñanza en la que los profesores están inmersos:

“En los modelos de desarrollo del profesorado que hemos descrito, se han invertido muchos esfuerzos para perfeccionar las destrezas técnicas de los docentes, pero, dada la premura con la que se ha tratado de efectuar el cambio y el perfeccionamiento, se han dejado de lado otros cuatro aspectos importantes del profesor/a total, por lo que se han malentendido la enseñanza y el cambio. Estos cuatro aspectos son: 1.- Los propósitos del profesor/a. 2.-El profesor/a como persona. 3.- El contexto del mundo real en el que trabajan los docentes. 4.- La cultura de la enseñanza: las relaciones de trabajo que los enseñantes mantienen con sus compañeros.” (Fullan, M. y Hargreaves, A., 1997, p. 41)

Para estos autores, muchas actividades de desarrollo del profesorado pasan por alto los propósitos de los docentes, a pesar de que éstos constituyen la fuerza motivadora de lo que hacen. No otorgan voz a los fines de los profesores tratándolos como si careciesen de importancia o no existieran. Otras veces ignoran las necesidades de los docentes, según sus años de experiencia, género, etapa de carrera y su vida en general. Se elaboran programas para los profesores, pero no con ellos y, mucho menos, por ellos. Los propósitos del profesorado, sus necesidades como persona, el contexto real en el que trabaja y el tipo de cultura escolar en la que está inmerso deberían ser elementos fundamentales de cualquier estrategia de desarrollo del profesorado y de perfeccionamiento de la escuela. Como dice Nias, J (1998) el desarrollo profesional no puede separarse del crecimiento personal.

Villar Angulo, L. M. (1990) defiende que el desarrollo del profesorado debe satisfacer también las necesidades de los docentes para que encuentren una gratificación personal y que ésta incentive su motivación profesional.

No se puede hablar de desarrollo del profesorado sin hablar de formación. Ambos conceptos están muy relacionados. Su interrelación, así como las diferencias que se han intentado marcar entre ambos conceptos, las explica Imbernón:

“Históricamente, formación y desarrollo profesional han sido considerados de manera aislada, no como conceptos antinómicos, sino como dos caras de la misma moneda: una comprendía la cultura que se debía desarrollar y otra la técnica o competencia que debía aplicarse. Esta consideración era coherente con el concepto técnico y estanco de “profesionalización” que ha predominado en los procesos formativos, pero en la actualidad resulta obsoleto, ya que se analiza la formación en una síntesis que engloba diversos componentes (cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica) y como un elemento imprescindible para la socialización profesional en una determinada praxis contextualizada. Formación y desarrollo profesional forman, pues, un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa.” (Imbernón Muñoz, F., 1994, p. 12)

Si bien la formación puede llevarnos al desarrollo profesional de una nueva cultura, este autor nos recuerda también, que los procesos formativos no constituyen los únicos elementos del desarrollo de una cultura profesional y señala la incidencia en los mismos de elementos laborales, económicos, de selección, de evaluación, etc.

3.1.1.- Desarrollo profesional y formación del profesorado. Sus finalidades.

Hemos visto las estrechas relaciones que existen entre los conceptos “desarrollo profesional” y “formación del profesorado”. Analizar las finalidades a las que ambos deben dirigirse nos permitirá determinar los medios más idóneos para conseguirlos, especialmente, el papel que en esta tarea puede jugar la colaboración entre profesores.

Tenemos que partir del conocimiento del importante y decisivo papel que los profesores juegan en su propia formación. Para Pietra, G. (1996), la formación de una persona es un proceso interno al que contribuyen muchos factores, pero cuyo artífice es, sin embargo, la misma persona con sus deseos y su ponerse en relación con el mundo. Se trata por tanto de un hecho deseable al que no puede obligarse desde fuera, pero que puede promoverse propiciando que exista interés al respecto y que se den las condiciones necesarias para que se produzca.

El objetivo prioritario de los programas de formación y desarrollo profe-

sional de los docentes es, según Pérez Gómez, A. I. (1998), la reconstrucción del pensamiento práctico profesional cotidiano. Clandinin, J. y Connelly, F. M. (1988) con el término “*conocimiento*” se refieren a un cuerpo de significados y convicciones tanto conscientes como inconscientes que han surgido de la experiencia y se expresan en las acciones de una persona. Elbaz, F.(1983) señala que este conjunto de conocimientos complejos y orientados a la práctica dirigen la enseñanza.

Connelly y Clandinin definen así el “*conocimiento práctico personal*” al que aludíamos anteriormente:

“... un término diseñado para capturar la idea de la experiencia en una manera que nos permita hablar acerca de los maestros como personas deliberadas y sabientes. El conocimiento práctico personal está en la experiencia pasada del maestro, en la mente y el cuerpo presentes, y en los planes y acciones futuros. El conocimiento práctico personal se encuentra en la práctica del maestro. Es, para cualquier maestro, una manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro para tratar con las exigencias de una situación presente.” (Connelly, F. M. y Clandinin, F., citados por Clandinin, F., Connelly F. M. y Ming Fan He, M.; 2001, p. 14)

Los elementos que constituyen este conocimiento práctico según Martínez Bonafé, J. (1989) son los hábitos, las rutinas, las técnicas, las habilidades, los procedimientos, las costumbres y las opiniones sobre lo que puede y debe hacerse en cada momento en la enseñanza. López Ruiz, J. I. (2000) se apoya en Shulman, L. S.; Bromme, R.; McDiarmid y Ball, D.; y Grossman, P., para sostener que el saber profesional de los docentes incorpora al menos las siguientes dimensiones: conocimiento de la materia, conocimiento psico-pedagógico, conocimiento curricular y conocimiento empírico o saber hacer en la acción.

El reconocimiento de que también los profesores pueden elaborar conocimiento sobre la enseñanza es una de las causas, según Zeichner, K. M. (1993), de la aparición del movimiento de la práctica reflexiva. Este movimiento supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la vida profesional del maestro a través de la reflexión sobre su práctica, así lo entiende Carr que expone esta idea en la cita siguiente:

“Para Stenhouse, por tanto, el desarrollo curricular es sinónimo de desarrollo profesional, y el desarrollo profesional se construye por medio de un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica, utilizando los resultados de esta reflexión para mejorar los resultados de su enseñanza” (Carr, W., 1993, p. 11)

El desarrollo profesional requiere, por tanto, que los profesores tengan a su disposición las oportunidades y los recursos necesarios para estudiar su propia práctica por medio de la reflexión sistemática y la investigación.

Frente a la reflexión “sobre” la acción Schön, D. A. (1992, 1998) propone la reflexión “desde la acción” o “en la acción”. Este autor la describe como un proceso reflexivo en el que la actividad no se interrumpe y que puede constar de los siguientes momentos:

- 1) Empezamos en una situación en la que el conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente y sin una reflexión consciente.
- 2) Posteriormente las respuestas rutinarias producen un resultado inesperado que llama nuestra atención.
- 3) La sorpresa conduce a una reflexión consciente de forma que nuestro pensamiento se vuelve sobre el fenómeno que nos sorprende y sobre sí mismo.
- 4) La reflexión en la acción pone en cuestión la estructura inicial de suposición de conocimiento en la acción. Pensando de manera crítica podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o la manera de formular los problemas.
- 5) La reflexión da lugar a la experimentación “in situ” que puede funcionar bien y conducir a resultados deliberados, o producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones y experimentaciones.

Lo que distingue la reflexión en la acción de otro tipo de reflexión es que el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación “in situ” y a pensar más allá, de forma que esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como en otras similares.

Las ventajas de la reflexión en la acción y su oposición a la racionalidad técnica, las expone Schön en la siguiente cita:

“Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida dentro de su investigación en curso. De este modo, la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica.” (Schön, D. A., 1998, p. 72)

Para Carr, W. (1993) la “reflexión en la acción” es un proceso investigativo a través del cual suceden simultáneamente el desarrollo del conocimiento profesional y la mejora de la práctica profesional.

A pesar de todas estas ventajas, Zeichner encuentra cuatro características que anulan los intentos emancipadores de las prácticas reflexivas:

- A) Limitarse a reproducir las prácticas sugeridas por terceros.
- B) Reducir la reflexión a las destrezas y estrategias docentes excluyendo los fines.
- C) Evitar la reflexión sobre los aspectos sociales de la enseñanza que influyen en el trabajo del aula.
- D) No contemplar la reflexión en cuanto práctica social en la que el grupo sostiene el trabajo de cada participante.

En la siguiente cita encontraremos lo que este autor entiende por enseñanza reflexiva:

“Quiero dejar muy clara esta cuestión: cuando utilizo la expresión enseñanza reflexiva, no me refiero sólo a que los profesores reflexionen sobre lo bien o mal que aplican en sus clases las teorías elaboradas en otra parte. Por ejemplo: qué tal aplican el modelo de enseñanza eficaz de Madeline Hunter, el modelo de enseñanza del pensamiento crítico de cualquier otro, o la gestión del

aula. Me refiero a que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes.” (Zeichner, K. M., 1993, p. 47)

Como hemos visto, Zeichner insiste de forma especial en que los profesores deben ampliar su ámbito de reflexión a las consecuencias sociales y políticas de su trabajo. Entramos así en otro gran ámbito de finalidades de formación de profesorado más centrado en el contexto social.

Para Arnaus la formación de profesores ha pretendido durante mucho tiempo reducir la enseñanza a una cuestión puramente instructiva, obviando los factores contextuales e institucionales que hacen de esta actividad un oficio complejo con claras implicaciones morales. Esta problemática surge por la doble responsabilidad que se le atribuye a la escuela: educar y controlar, funciones que suelen implicar valores contrapuestos. Aunque esta autora se refiere fundamentalmente a la formación inicial a la que acusa de descontextualizar el conocimiento, sus afirmaciones pueden también hacerse extensivas a la formación permanente:

“Se descontextualiza el conocimiento de la experiencia personal de los implicados; de la experiencia profesional del profesorado; y también de los contextos institucionales, sociales y políticos, donde se han configurado no sólo unas prácticas en vez de otras, sino también los patrones de lo que se considera pedagógico y educativo.” (Arnaus, R., 1999, p. 609)

Frente a estos procesos descontextualizadores, la tradición reconstruccionista social en formación del profesorado sostiene que los programas de formación de docentes deben capacitarles para que den razones contundentes que avalen sus acciones educativas, para ello tendrán que prestar especial atención a la influencia del contexto institucional, social y político en la formulación de los objetivos y en la descripción de las razones. (Liston, D. P. y Zeichner, K. M. 1997). En esta concepción la atención de los profesores se centra tanto en su propia práctica como en las condiciones sociales en las que ésta se lleva a cabo, además, dado su compromiso con la idea de reflexión como práctica social, tratan de crear comunidades de aprendizaje en las que los propios profesores apoyen y sostengan el progreso de

cada uno (Zeichner, K. M., 1995). Las creencias sociales y políticas del profesorado y su conocimiento del contexto social de la escolarización son muy importantes en el proceso de deliberación sobre las razones que avalan la práctica educativa.

Beyer y Zeichner apoyan también esta necesidad de contextualizar la formación del profesorado y basarla en un debate ético e ideológico. Consideran que no existe formación del profesorado independiente de unos valores:

“Significa, más bien, decir que el proceso de preparación del profesorado es un proceso necesaria y completamente político e ideológico, y que debe comportar un complejo cuestionamiento y debate ético e ideológico.” (Beyer, E., y Zeichner, K. 1990, p. 273)

El desarrollo profesional se produce cuando se ejercita la capacidad de reflexionar sobre la práctica para tomar decisiones educativas y dar razones acerca de dichas decisiones teniendo en cuenta el contexto social y político. De esta forma se reconstruye el “pensamiento profesional práctico”, un conjunto de significados y convicciones que proceden de la experiencia y orientan la acción, y que constituyen un bagaje de gran importancia para los docentes a los que se otorga, de esta forma, la capacidad de elaborar conocimiento sobre la enseñanza. Dado que estos procesos de reflexión serán mucho más ricos y fructíferos si se realizan colaborativamente, aparece así la necesidad de promover grupos cooperativos de profesores en cuyo seno se reflexione sobre la práctica docente y se den razones que la justifiquen, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla. En estos procesos reflexivos colaborativos encontramos el vínculo entre la colaboración y el desarrollo profesional, es decir, el espacio en el que la colaboración se convierte en desarrollo y éste utiliza la actividad colaborativa para producirse.

3.2.- DE LA COLABORACIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL.

Day defiende que la reflexión en la acción, a pesar de su complejidad, es necesaria para reducir las numerosas variables que existen en una situación educativa dada y para ayudar a los profesores a rehacer y reordenar el mundo en el que viven. Sin embargo, y aunque la reflexión en la acción es necesaria, no resulta sufi-

ciente por sí misma, ya que el profesorado necesita apoyo y discusión para acrecentar su desarrollo profesional:

“Sin embargo, como nosotros hemos señalado, la reflexión es una condición necesaria pero no suficiente para aprender. La confrontación consigo mismo o con otros debe ocurrir” (Day, C., 1993, p. 88)

El desarrollo del profesorado, por tanto, no ocurre unilateralmente, sino que requiere colaboración, aunque ésta sea extraordinariamente difícil. El trabajo con otros es esencial para la reforma de la escuela y para la formación individual del profesorado; así lo entiende Nías, J. (1998) quien defiende que los compañeros, especialmente aquellos con los que se comparten deseos y valores, juegan un papel decisivo en este sentido. El éxito del desarrollo profesional depende en gran parte de la existencia de un clima de colaboración y consulta en el centro. Thiessen, D. explica en la siguiente cita la importancia de la colaboración para la formación del profesorado:

“Los profesores aprenden mucho de los otros. Estos citan a sus iguales como la fuente más valiosa de desarrollo profesional. En los últimos años, las tentativas de desarrollo profesional que se basan en el trabajo colegial y colaborativo entre profesores se han convertido en prominentes en el discurso de mejora de la escuela y cambio de la educación. Preparación en parejas, profesores consejeros, desarrollo profesional cooperativo y trabajo con guías son todo ejemplos de este modelo de desarrollo de profesores.” (Thiessen, D., 1992, p. 94)

También Hargreaves, A. (1996), apoyándose en Lieberman, A. y Miller, L. considera que la colaboración y la colegialidad se presentan como estrategias para promover el desarrollo del profesorado ya que ambas hacen trascender la reflexión personal y la dependencia de expertos hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos. En la misma línea de opinión Rosenholtz, S. J. (1989) indica que la cooperación entre profesores está asociada con oportunidades de mejora continua y de formación permanente ya que a través del análisis, la evaluación y la experimentación

conjunta con los compañeros se crean las condiciones en las que los profesores aprenden.

La planificación cooperativa y la construcción de comunidades profesionales son también consideradas por Klette, K. (2000), que se apoya en Stenhouse, L.; Lieberman, A.; Little, J. W; y Hopkins, D., como una parte importante del proceso de profesionalización de los profesores y del desarrollo de la competencia profesional. En este caso junto al desarrollo profesional se reconoce que el profesorado avanza también en el proceso profesionalizador.

La colaboración traslada el desarrollo profesional más allá del individualismo, del aislamiento y de la dependencia de los expertos, y lo sitúa en un nuevo escenario en el que los docentes pueden aprender unos de otros al compartir sus experiencias, sus propósitos y sus pensamientos (Pérez Gómez, A. I., 1998). Como instrumento privilegiado de dicho desarrollo propone la Investigación-Acción colaborativa que requiere un proceso de reflexión cooperativa. También Richert, A. E. (1991) indica que el estudio de casos en colaboración propicia y acrecienta el aprendizaje de los profesores participantes al garantizar que se produzca una conversación colaborativa.

Bradley West, B. Jarchow, E. y Quisenberry, N. L. (1996) citan una investigación de Russell en la que analiza cuatro situaciones en las que los profesores discuten su práctica con un colega. En todos los casos la experiencia resulta satisfactoria y el autor dice que la colaboración contribuye al desarrollo profesional, especialmente cuando entre sus miembros se da compromiso y compatibilidad filosófica. Valoran también como positiva la participación en los grupos de estudiantes que se están preparando para ser profesores, ya que su influencia supone un impulso positivo para el desarrollo profesional de los participantes. La cooperación, además, es también importante en la formación inicial de los profesores, de forma que según Schön, D. (1992) los grupos de trabajo de alumnos que organizan la mayor parte de los prácticas resultan tan valiosos para sus miembros como la influencia del propio tutor.

Las dos vías más importantes, según Helsby, por las que la colaboración promueve el desarrollo profesional son el acceso que proporciona a nuevas ideas y el aumento de confianza de los profesores para la adopción de innovaciones. Una vez más se reconoce que la reducción de la incertidumbre supone un elemento positivo para innovar y desarrollarse profesionalmente:

“Está generalmente reconocido que el desarrollo profesional de los profesores es acrecentado a través de intercambios significativos con colegas dentro de la seguridad de la cultura de la colaboración (Hargreaves 1992). Trabajar con otros no solo da acceso a nuevas ideas sino que también incrementa la confianza de los profesores en la adopción de aproximaciones a la innovación educativa. Este es un prerrequisito para el tipo de práctica reflexiva advocada por alguno de nuestros informantes.” (Helsby, G., 2000, p. 103)

Para Villar Angulo, L. M. (1990) una importante consecuencia de considerar que el desarrollo profesional se produce por la cooperación es que la escuela se convierte en el centro del desarrollo, ya que es el lugar privilegiado donde se producen los intercambios colaborativos. La propia idea de innovación se reconstruye cuando se considera que ésta se produce en el centro docente gracias a la colaboración entre el profesorado. Así lo expresa Gimeno Sacristán esta idea en el prólogo a la edición española de Stenhouse:

“Es un enfoque que supera los esquemas clásicos de innovación, que ve en el centro escolar la unidad básica de innovación, donde el grupo de profesores intercambia perspectivas en la tarea de ofrecer un currículum adecuado para el centro en un contexto social concreto, que suponga no sólo la transformación de la perspectiva epistemológica clásica que ha predominado en el conocimiento, sino los métodos de aprendizaje de los alumnos, el propio progreso del profesorado, la oportunidad de conjuntar teoría y práctica, el cambio de las relaciones en el seno de esa comunidad educativa y la transformación de la propia organización institucional de la educación en algo más flexible y democrático.” (Gimeno Sacristán, J., 1984, p. 24)

La cooperación promueve el desarrollo profesional y al mismo tiempo este desarrollo hace posible la colaboración. En este sentido Rudduck señala que una de las capacidades que conlleva el desarrollo profesional es la de valorar y buscar el diálogo con colegas experimentados:

“El desarrollo profesional se refiere a la capacidad del profesor de mantener su curiosidad por lo que sucede en clase, de identificar los problemas significativos del proceso de enseñanza y aprendizaje, de valorar y buscar el

diálogo con colegas experimentados como apoyo al análisis de las situaciones y de adaptar las pautas de acción en clase a la luz de las ideas nuevas.” (Rud-duck, J., 1999, p. 155)

Se confirma así la interacción mutua entre ambos conceptos, de manera que la colaboración crea desarrollo y éste potencia la realización de un trabajo cooperativo. Para Marrero Acosta, J. (1995 a) una parte importante de la mejora de la calidad de la enseñanza es el logro de la colaboración entre el profesorado para el desarrollo de un proyecto educativo coherente que conducirá, además, al desarrollo profesional.

Fullan plantea, en términos generales, la necesidad de la colaboración como elemento esencial para el aprendizaje personal, hasta el punto que sin esta capacidad no es posible responder a las demandas de una sociedad en continuo e impredecible cambio:

“En resumen, sin habilidades colaborativas y de relación no es posible aprender y continuar aprendiendo tanto como se necesita para ser un agente de mejora de la sociedad.” (Fullan, M., 1995, p. 257)

Hasta aquí hemos visto la importancia de colaborar en las tareas docentes para que el desarrollo profesional se haga efectivo. Desde esta perspectiva la colaboración adquiere aún mayor importancia, pero para que los docentes puedan trabajar colaborativamente deben disponer de las condiciones necesarias, y, especialmente, de una autonomía para definir los objetivos, analizar los problemas, tomar las decisiones y ponerlas en práctica en el aula. Si no se dispone de estas condiciones podemos asistir a una llamada a la cooperación que solo pretenda encubrir mecanismos que afiancen el control dentro de la enseñanza. Cooperar dentro de un marco restrictivo no es posible. La paradoja señalada en el texto de Hargreaves y Dawe citados por Smyth, J. (1999) que encabeza este trabajo, según la cual se nos llama a colaborar a la vez que se nos limita el campo para que lo hagamos, nos lleva a reflexionar sobre el hecho de que no puede existir cooperación sin materia sobre la que cooperar y, en definitiva, sin poder decidir sobre las finalidades a las que se encaminan lo que estamos haciendo y sobre los medios que empleamos para conseguirlas.

La autonomía, por tanto, se configura como un requisito imprescindible de la colaboración. Este convencimiento nos obliga a redefinirla, o al menos a reflexionar sobre lo que ésta supone y significa.

3.2.1.- Autonomía y colaboración.

Al término autonomía profesional se le asignan numerosos significados. Una concepción restringida de la misma, muy extendida por otra parte entre el profesorado y la sociedad en general, nos remite a la no-intromisión. El aislamiento del resto de colegas y la imposición unilateral del criterio propio se ejerce en nombre de un conocimiento científico del que el profesional se dice depositario. Se trata de una autonomía técnica apoyada en la posesión de unos conocimientos en virtud de los cuales se pueden tomar decisiones profesionales individuales respecto a las cuales la sociedad no tiene nada que decir. En este caso la autonomía profesional es, como dice García Carrasco, J. (1998) la creación por parte de los profesores de un espacio defensivo en torno a la cualificación. También Gimeno Sacristán opina que no puede limitarse a los docentes la capacidad de decidir su práctica. La desregulación del ejercicio profesional no conduce por sí sola a la autonomía:

“La desburocratización de la práctica, la autonomía de los profesionales no sólo tiene que significar independencia, sino competencia, responsabilidad ante alguien y ante el libre juego de las opiniones.” (Gimeno Sacristán, J., 1995, p. 37).

También Contreras Domingo, J. (1997) se opone a esta concepción restringida. Para él la autonomía no se puede analizar desde una perspectiva individualista como si fuese una capacidad de los individuos; se trata, por el contrario, de una forma de intervenir en los contextos concretos de la práctica. El docente solo puede actuar autónomamente bajo el diálogo profesional. La autonomía debe basarse en la cooperación y no significa aislamiento del resto de colegas ni oposición a la intervención social, al contrario, entendida como no-intromisión se convertirá en reaccionaria porque la enseñanza transmite valores y saberes configurados socialmente. Ni siquiera el conocimiento científico legitima el ejercicio profesional. Frente a la perspectiva que subraya la posesión de derechos y atributos, este autor aboga por una autonomía crítica basada en un compromiso con la comunidad y en

la construcción de un encuentro pedagógico en el que las convicciones y las pretensiones puedan desarrollarse dialógicamente, contribuyendo así a la defensa de unos valores para el bien común y a la participación en movimientos sociales.

Desde algunos puntos de vista reduccionistas como el expuesto al inicio de este apartado se considera que cuando el profesorado trabaja en equipo puede perder autonomía en sus funciones. Sin embargo, para Gimeno Sacristán, J. (1988) el trabajo en grupo proporciona un proyecto global más coherente y una mayor racionalidad a los alumnos, criterios ambos que deben prevalecer sobre cualquier consideración. En realidad se trata de ejercer la autonomía colectiva y la dimensión también colectiva de la profesionalidad. La autonomía se basa en la colaboración y no está desligada de la conexión con aquellas personas con las que se ejerce la profesión. Se desarrolla en un contexto de relaciones, no en la soledad. Hace referencia a una disposición para el encuentro pedagógico. En definitiva, según Contreras Domingo la autonomía se construye en comunidad:

“Considerar que la autonomía no se opone a la comunidad, sino que debe, en todo caso, ser entendida y construida en interacción con ella, supone un indudable enriquecimiento de su contenido, por cuanto permite comprender que la autonomía, por decirlo en el lenguaje de KELLER (1991, cap. V), no es estática, no es status de separación, sino más bien, una dinámica de relación, y que son las cualidades de esta relación lo que permite el propio desarrollo de la autonomía.” (Contreras Domingo, J., 1997, p. 153)

La autonomía está muy relacionada con la colaboración. Supone otorgar mayor responsabilidad a los centros para que tomen decisiones adecuadas y el éxito de esta empresa depende de la formación de equipos docentes que trabajen de forma colaborativa. Es preciso reivindicar una autonomía unida a la práctica de la colaboración para conseguir el desarrollo de acciones educativas ricas. Clemente Linuesa, M. (1999) dice que cuando se unen estos conceptos se propician centros llenos de vitalidad y realismo en los que no existe la pasividad y la competitividad y en los que las acciones educativas que se llevan a cabo poseen una gran riqueza tanto para alumnos como para profesores.

Para Contreras Domingo, J. (1997) la autonomía, además de construirse en relación con la comunidad, debe ser entendida como emancipación, como inde-

pendencia intelectual que permite superar las dependencias ideológicas a través del análisis de las condiciones en las que se desarrolla nuestra práctica y nuestra forma de pensar. Supone un proceso comunitario de búsqueda y construcción permanente.

En una línea discursiva similar a la de Contreras Domingo, Martínez Bonafé entiende la autonomía como la capacidad para pensar el propio pensamiento, para reflexionar sobre lo que sabemos y lo que desconocemos de la incierta actividad de enseñar. Así lo expone en la siguiente cita que recoge una de sus propuestas para acabar con las relaciones infructuosas y conflictivas que se establecen entre los maestros y una determinada forma de conocimiento científico y tecnológico sobre la enseñanza:

“La exigencia del reconocimiento de la mayoría de edad del maestro. La conquista de la autonomía para pensar el propio pensamiento, autonomía para reflexionar sobre el conocimiento que elaboramos en la actividad de la enseñanza. No deseo contribuir todavía más a ese confuso y heterogéneo discurso sobre la autonomía con el que se ha dotado a nuestro sistema educativo en la última década. La autonomía ha sido ensalzada o vilipendiada en un sinfín de visiones fragmentarias. Lo que sugiero aquí es que, más allá de resolver las malas relaciones entre el maestro y el conocimiento científico, cuestión esta en la que los académicos tenemos obviamente mayor responsabilidad, y más allá del desvelamiento de la incapacidad de la tecnología pedagógica para la dirección de la práctica, la cuestión central estriba en el reto a los prácticos para conquistar las posibilidades para elaborar conocimiento y teorizar la práctica ellos mismos.” (Martínez Bonafé, J., 1995, p 24.)

En definitiva, la autonomía permite elaborar conocimiento a partir de la reflexión sobre la propia práctica, es decir que ofrece la posibilidad de desarrollar el propio conocimiento profesional práctico. También Pérez Gómez, A. I. (1993) la entiende en este sentido cuando dice que dentro del enfoque hermenéutico-reflexivo la autonomía profesional debe concebirse como un aspecto relacionado con el proceso complejo y dialéctico de elaboración del conocimiento práctico. Este proceso requiere independencia intelectual para comprender los influjos contaminantes de los intereses y valores del contexto social y procurar su transformación hacia valores explícita y públicamente debatidos y asumidos. Volvemos, así, otra vez, al ejercicio de la colaboración,

La autonomía supone la disposición a pensarlo todo de nuevo dentro de una concepción de la educación como algo inacabado y susceptible de mejora continua. Para que el profesorado pueda ejercerla no es suficiente con que tenga interés en hacerlo, o con que la administración educativa se pronuncie a favor de la misma, ya que sin unas adecuadas condiciones de trabajo en cuyo contexto se pueda desarrollar, quedará limitada a una declaración de intenciones por ambas partes que no tendrá repercusiones en la práctica y que conducirá, posiblemente, a culpar al profesorado por no ser todo lo autónomo que la administración le insta a ser. Así lo señala Contreras Domingo:

“No es posible hablar de la autonomía del profesorado sin hacer referencia al contexto laboral, institucional y social en que los enseñantes realizan su trabajo. Su desarrollo no es solo una cuestión de voluntad y libre pensamiento por parte de los docentes. Las condiciones reales en las que se desenvuelve su tarea, así como el clima ideológico que las envuelve, son factores fundamentales que la apoyan o la entorpecen. Y sin las condiciones adecuadas el discurso de la autonomía solo puede cumplir dos funciones: o es un mensaje de resistencia, de denuncia sobre las carencias para un trabajo digno y con posibilidades de ser realmente educativo, o es una trampa para el profesorado, que solo pretende hacerle creer falsamente que posee las condiciones adecuadas de trabajo, y que ahora el problema es sólo suyo”. (Contreras Domingo, J., 1997, p 174).

Las condiciones del puesto de trabajo, el marco institucional, social y laboral en el que el profesorado ejerce su labor, constituye el medio en el que se ejerce la autonomía, y, por tanto, un condicionante para que ésta se desarrolle. Sin unas condiciones adecuadas, la autonomía queda limitada a una declaración de intenciones por parte de la administración, sin que los profesores tengan acceso a ella por falta de medios. Se nos dice que debemos ser autónomos, pero se nos hace trabajar en un contexto que no nos permite serlo. Ball. S. J. (2001) advierte también al respecto que la retórica de la delegación que acompaña al falso discurso de la autonomía puede llevar al Estado a distanciarse de los problemas de la educación, dejando a las escuelas que se las arreglen solas con las contradicciones provocadas por sus políticas, y situándose en el envidiable papel de tener el poder sin responsabilidad.

Uno de los casos en que se niega la autonomía al profesorado, y por tanto

se impide su desarrollo profesional, se produce cuando desde la administración se le exige que colabore con los compañeros en unas condiciones dadas e inamovibles. La colaboración se puede facilitar, pero no se puede exigir porque imponerla atenta contra los principios en que ésta se basa. Analizaremos a continuación las contradicciones que se presentan cuando la cooperación se convierte en obligatoria.

3.2.2.-Las contradicciones de la administración educativa respecto a la práctica de la colaboración.

La administración educativa se pronuncia en numerosas ocasiones a favor del trabajo en equipo entre profesores. De esta colaboración espera diversas consecuencias positivas, como un desarrollo del currículo adaptado al contexto, unos centros educativos más coordinados y eficaces, la rentabilización de los recursos existentes, y un desarrollo profesional que solucione el problema de la formación permanente del profesorado.

La reforma educativa de la LOGSE renovó la necesidad de colaborar y el interés general por este tema al establecer numerosas tareas dirigidas al desarrollo del currículo que deben realizarse en equipos de centro, ciclo, departamento o nivel. La preocupación de la Administración al respecto se manifiesta en los llamamientos y prescripciones contenidos en la legislación vigente. La propia LOGSE sitúa el trabajo colaborativo entre los principios educativos básicos que las diferentes Administraciones educativas deben favorecer. Así lo expone en su artículo 57 perteneciente al Título Cuarto “De la Calidad de la Enseñanza”:

“4.- Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.” (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, art. 57)

Otras disposiciones legislativas como las Instrucciones que Regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria reflejan este mismo interés por el trabajo colaborativo del profesorado. En este caso es el artículo 38 el que pide a los equipos directivos que fomenten el trabajo en equipo:

“38.- Los maestros organizarán sus actividades docentes de acuerdo con los currículos oficiales de la Educación Infantil y la Educación Primaria y en consonancia con los respectivos Proyectos Curriculares. La dirección del centro deberá fomentar el trabajo en equipo de los maestros de un mismo ciclo y garantizar la coordinación entre los mismos. Asimismo se procurará su continuidad con el mismo grupo de alumnos durante el transcurso del ciclo, siempre que continúen impartiendo docencia en el centro respectivo.” (Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, art. 38)

También desde la formación del profesorado se hacen llamamientos a la colaboración como puede verse en el Real Decreto que regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos:

“3.- Los centros de profesores promoverán el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración y tendrán como finalidad la mejora de la calidad de la enseñanza.” (Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos, art. 1 punto 3)

El concepto de participación se ha convertido así en una nota distintiva del sistema de enseñanza y del talante profesional de los docentes, con independencia del nivel educativo y del contexto social en el que trabajan. Izquierdo explica así este hecho:

“El discurso social de la reforma de la enseñanza ha revalorizado, en las últimas décadas, los usos del término comunicación que significan participar, compartir y cooperar.” (Izquierdo, C., 1996, p. 20)

Este interés de la Administración por el desarrollo del trabajo colaborativo en los centros parece suponer, en principio, un paso adelante en el reconocimiento de la necesidad de crear una cultura de la colaboración. Los profesores, sin embargo, no podemos conformarnos con este aparente reconocimiento, sino que

debemos analizar cómo y para qué se nos pide que colaboremos, si realmente podemos hacerlo en las condiciones que se nos ofrecen y cuáles serían las repercusiones de esta cooperación en nuestro trabajo.

Una mirada un poco más profunda a las prácticas colaborativas que se promueven desde las instancias administrativas nos muestra que se nos pide colaborar para llevar a la práctica proyectos diseñados por otros. De esta forma no somos dueños de nuestros propios objetivos y la cooperación se convierte en una técnica de eficiencia grupal más. Sancho Gil y Ferrer nos explican en la cita siguiente las dificultades a las que se enfrenta este proceso:

“La práctica más arraigada, y no solo en el campo de la educación, es que se pida a los individuos su colaboración para llevar a cabo proyectos elaborados por otros que a veces coinciden o no con sus necesidades y expectativas. Proyectos que se concretan en marcadas divisiones de trabajo, organizaciones jerárquicas, dependencia ciega y, por tanto, responsabilidad diluida. Proyectos que conducen a prácticas en las que resulta difícil aprender del otro, ensayar roles diferentes, explorar otras formas de actuar, plantear otro tipo de relaciones y experimentar otras formas de ejercer la responsabilidad.” (Sancho Gil, J. M^a. y Ferrer, V., 1997, p. 28)

No es esta, sin embargo, la única contradicción que presentan las prácticas colaborativas promovidas desde instancias administrativas. Smyth, J. (1999) apoyándose en Hargreaves y Dawe exponen la paradoja recogida en la cita que abre la introducción a esta tesis, según la cual se les pide a los docentes mayor cooperación cuándo tienen menos en qué cooperar. En una obra posterior, los propios Hargreaves y Dawe, esta vez citados por Smyth, J. (2001), aportan algunas claves explicativas a esta situación, al indicar que en un contexto sociopolítico en el que las formas de control de la educación están generadas por órganos centrales e impulsadas burocráticamente, es posible que el apoyo administrativo generalizado al trabajo colaborativo no pretenda dar más independencia a los profesores, sino incorporarlos a unos procesos y a unas estructuras predeterminadas por la propia administración. La paradoja consiste en que a la vez que las escuelas se endurecen para hacerse más “rigurosas”, “disciplinadas” y “académicas” se anima a los docentes a que sean más “colaboradores”, “reflexivos” y “autónomos”. Se dice al mismo tiempo a los profesores que deberían ser más autónomos y cuáles deberían ser sus resultados.

resultados.

A través de este proceso llegamos otra vez a la colegialidad artificial que mediante procedimientos burocráticos incrementa la atención que se presta en la escuela a la necesidad de trabajar juntos (Pérez Gómez, A. I., 1998) y que intenta presentarse al mismo tiempo como un enfoque diseñado para revalorizar a los enseñantes. Cuando la colaboración que exige la administración lleva a una “simulación de la participación”, ésta se convierte en un simple requisito de la profesionalidad docente, de forma que los profesores colaboran únicamente para no ser etiquetados como poco profesionales. Smyth, J. (1999) se basa en Connell, R. para defender que el concepto de colegialidad empieza así a estar estrechamente ligado con la naturaleza del trabajo de los profesores, al promoverse aquella para rentabilizar la creatividad y los conocimientos que los profesores tienen de sus procesos de trabajo y de cómo tiene lugar el aprendizaje de los alumnos.

Smyth, J. (1999) no muestra ninguna duda respecto a que la administración pretende institucionalizar la colegialidad y emplearla para servir a sus propios fines, en lugar de ponerlas al servicio de los de los profesores y alumnos. Dice que las instancias administrativas apoyan el desarrollo de estructuras de colaboración y las utilizan para fines básicamente administrativos. Es lo que este autor define como el síndrome de “*dar libertad mientras se está amordazando*” (p. 55). En estos casos la colaboración no es una característica personal deseada por los docentes, sino que se convierte en un “requisito técnico” encarnado en las descripciones y especificaciones del trabajo. Este cambio de énfasis de formas directas a formas más participativas de control ha sido un salto extremadamente hábil.

El propio Smyth todavía va más lejos al decir que el interés reavivado sobre la colaboración de los profesores forma parte de una estrategia más amplia para que los docentes contribuyan a la reconstrucción económica. La actual reducción de los presupuestos económicos para la educación y la necesidad de “hacer más con menos” lleva al poder central a reducir los recursos dando la impresión de que delega poderes hacia abajo, cuando en realidad está desplazando las tensiones de la crisis económica hacia unidades más pequeñas. El interés internacional por la colegialidad contiene intereses ocultos como muy bien se explica en esta larga cita del mismo autor:

“ En este capítulo he afirmado que el creciente interés internacional

por el concepto de colegialidad en sus diversas formas de desarrollo profesional centrado en las escuelas no es siempre lo que parece a primera vista. Lo que está sucediendo es un fenómeno mundial que no es diferente de otros movimientos anteriores que pretendieron reestructurar el control del trabajo de los docentes mediante la redefinición de la "profesionalización". La estrategia utilizada es una estrategia que presenta las apariencias externas de métodos de trabajo participativos y de colaboración, pero con un análisis más detallado equivale a una opción política de cooptación de los docentes, que no les oferta un escaso control sobre los aspectos de implementación de la enseñanza en un contexto de prescripciones y directrices educativas rígidamente centralizadas. Se ha señalado que las razones de todo ello son complejas y que su origen se encuentra en las respuestas contradictorias que los sistemas económicos dan a las crisis de acumulación y legitimación. Si se utiliza, de verdad, la colegialidad como una herramienta administrativa bajo el disfraz de un proceso de desarrollo profesional para obligar a los docentes a realizar el trabajo suave de la reconstrucción económica, entonces no deberíamos sorprendernos si la mayoría de ellos lo evitan y adoptan métodos eficaces para neutralizar estas tendencias. (Smyth, J. 1999, pp. 72-73)

La colegialidad pasa así de ser un contradiscurso desafiante al neoconservadurismo y a los puntos de vista tecnicistas, a constituir un modo de afianzar el control dentro de la enseñanza. Blanco García, N. (1996) aporta una idea similar cuando dice que la colaboración puede ser tanto un recurso para promover la cooperación y el desarrollo profesional, como una forma de asegurar la puesta en práctica sin resistencias de cambios introducidos desde fuera. En este último caso el trabajo colaborativo se pone al servicio de los propósitos de la burocracia.

El desarrollo de estas formas de promover y a la vez instrumentalizar el trabajo cooperativo del profesorado es una consecuencia, como hemos visto en el capítulo anterior, de la ideología neoliberal presente en la sociedad y en la educación. La colegialidad competitiva que describimos en dicho capítulo sería una forma más de ocultar la competitividad bajo una apariencia de trabajo colaborativo. La colaboración auténtica, sin embargo, no se puede imponer desde ninguna instancia, pues requiere un adecuado ejercicio de la autonomía, ejercicio al que no se llega como consecuencia de las manifestaciones que realiza la administración al respecto, sino que se detenta y se ejerce en el contexto laboral, institucional y social en el que los enseñantes desarrollan su tarea y que constituye la estructura del puesto de trabajo, concepto al que, dada su importancia, le dedicaremos el apartado

siguiente.

Analizar la estructura del puesto de trabajo supone reflexionar sobre el marco en el que ejercemos nuestra labor y, en definitiva, sobre el tipo y grado de autonomía del que disponemos para cooperar y para desarrollarnos como profesionales.

3.2.3.- La estructura del puesto de trabajo como condicionante de la colaboración.

Del mismo modo que, como hemos visto, la colaboración entre profesores para realizar las tareas docentes tiene lugar en un medio social y cultural determinado, esta actividad se produce también en un contexto pedagógico concreto y está profundamente influida por el conjunto de condiciones que regulan la práctica docente. Dichas condiciones se denominan, según Martínez Bonafé, J. (1998), “estructura del puesto de trabajo” y comprende características de diferentes tipos que determinan las pautas por las que se rige el trabajo diario en los centros educativos. Este autor la define así:

“Para la finalidad de este estudio, entiendo por “estructura del puesto de trabajo” el conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza de un maestro o de una maestra. Tales condiciones no son sólo de índole socio-económica en un sentido estricto o reducido, por ejemplo titulación y salario, sino todas aquellas que van configurando -no siempre de un modo explícito y regulado -las pautas del trabajo cotidiano en las aulas y escuelas.” (Martínez Bonafé, J., 1998, pp. 86-87)

Lo que sucede diariamente en las aulas -e incluso lo que se impide que suceda- es consecuencia de las variables políticas, socio-económicas y culturales que determinan el quehacer cotidiano, así como de las pautas que lo regulan. Frente a la fuerte influencia de estas variables, las intenciones del profesor y las teorías en las que dichas intenciones se sustentan poseen un poder determinatorio mucho menor, de tal forma que para comprender las posibilidades y limitaciones reales de la renovación pedagógica es preciso identificar los factores que inciden sobre la estructuración de la práctica y averiguar las relaciones que se establecen entre ellos.

La colaboración entre profesores se halla, para este autor, como el resto de tareas cotidianas que configuran el trabajo de los alumnos y de los profesores, fuertemente influida por la estructura del puesto de trabajo. Al analizar dicha estructura no sólo debemos fijarnos en los elementos que la componen, sino, de forma especial, en la manera en que se manifiestan las relaciones de poder político en esos factores:

“A mi modo de ver las políticas de control sobre el trabajo docente deben estar presentes en la analítica factorial del puesto de trabajo. O dicho de otra manera, es desde el análisis del modo en que se manifiestan las relaciones de poder político en el conjunto de factores analizados desde donde resulta posible construir una cartografía conceptual -política- que nos ayude a interpretar las determinaciones y posibilidades de la práctica.” (Martínez Bonafé, J., 1998, p.85)

Al analizar la influencia de las relaciones de poder político en los factores que componen la estructura del puesto de trabajo, repararemos en que ésta se encuentra dialécticamente conectada con la sociedad civil y de que ambas reflejan las relaciones entre grupos en conflicto y las estructuras de poder establecidas, tanto en la sociedad, como en la organización institucional en la que se enclava dicho puesto.

Dada esta relación dialéctica entre la sociedad civil y la estructura del puesto de trabajo de los profesores tendremos que admitir que determinadas características de la labor docente, como la colaboración en el caso que nos ocupa, se ven influidas por el contexto social y cultural, tanto de forma directa como a través de la estructura de dicho puesto. Colaboración y estructura del puesto de trabajo están fuertemente relacionadas, esto significa que el grado de cooperación que se establezca entre los profesores de un centro dependerá, entre otros factores, de la presencia que la colaboración tenga en la sociedad en general, y de las condiciones que se den en el puesto de trabajo de los docentes para practicarla. En última instancia, ambos determinantes procederán de los valores dominantes en la sociedad y de la resistencia que a ellos se oponga.

3.2.3.1.- LAS CLAVES DE INTERPRETACIÓN DE LAS CONDICIONES QUE REGULAN LA ESTRUCTURA DEL PUESTO DE TRABAJO.

Para aproximarnos al conocimiento del papel que juega la estructura del puesto de trabajo como determinante de la práctica en general y de la práctica de la colaboración en particular, Martínez Bonafé (1998) propone un marco conceptual en el que identifica ocho claves de interpretación con las que aproximarse al análisis de dicha estructura. Dichas claves son las siguientes:

- A) Las políticas.
- B) Los discursos.
- C) Las agencias.
- D) Los escenarios.
- E) Las culturas.
- F) El mercado.
- G) Las prácticas.
- H) Las resistencias.

Siguiendo a este autor analizaremos a continuación cada una de dichas claves, ya que las utilizaremos en nuestra investigación como esquema de análisis de la práctica de la colaboración, es decir que estudiaremos la incidencia de cada una de ellas, a través de la estructura del puesto de trabajo, en las prácticas colaborativas de los profesores.

A) *Las políticas.*

Una de las claves a través de las cuales nos podemos aproximar al conocimiento de la estructura del puesto de trabajo son las políticas que influyen de manera notable y de formas muy diversas en la práctica educativa:

“La intervención de la política sobre la práctica educativa tiene manifestaciones diversas y complejas, y se produce en diferentes contextos y niveles de regulación de esa práctica.” (Martínez Bonafé, J., 1998, p. 88)

Una de los medios más importantes a través de las cuales las políticas

modelan la estructura del puesto de trabajo, y como consecuencia la práctica docente, es la política legislativa, que crea unas determinadas condiciones para el desarrollo de la tarea docente. Estas condiciones proceden tanto de los textos legislativos que establecen un marco normativo, como de los textos oficiales o administrativos que sin llegar a ser prescriptivos configuran con sus recomendaciones un universo práctico, o de los documentos que la administración hace suyos por medio de convenios con otras instituciones.

A través de la acción legislativa, entre cuyos textos existen relaciones de jerarquía y correspondencia, se extiende una compleja tela de araña cuyo análisis nos muestra como el poder político se introduce en el sistema educativo y establece unas reglas de juego de la participación democrática. Según Martínez Bonafé (1998) la influencia del poder político a través de la acción legislativa “... *regula el espacio de posibilidades y el ámbito de exclusiones.*” (p. 90). Estas posibilidades y exclusiones se producen también en el interior del propio colectivo creando niveles profesionales, ámbitos laborales y relaciones jerárquicas dentro del conjunto de enseñantes. Esta situación jerarquizada del colectivo, poco favorable al establecimiento de relaciones cooperativas, la encontraremos también al utilizar como elemento de análisis otras claves de interpretación.

Mediante la perspectiva que proporciona esta clave podemos ver, pues, como las políticas, y entre ellas la política legislativa, influyen de forma determinante en la estructura del puesto de trabajo y configuran determinadas posibilidades y límites en lo que se refiere a la práctica de la colaboración entre el profesorado.

B) *Los discursos.*

Los discursos, es decir, aquello de lo que se habla, la forma en que se habla y la manera de construir el encadenamiento de significados, constituyen otra clave interpretativa para analizar la estructura del puesto de trabajo, ya que contribuyen a configurar ideológica y socialmente las prácticas. Los discursos hacen que unas prácticas se consideren legítimas y adecuadas mientras otras se excluyen:

“A través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas.” (Martínez Bonafé, J., 1998, p. 91)

La colaboración entre el profesorado como práctica específica está condicionada por los discursos que pueden ser de dos tipos: el técnico-administrativo y el deliberativo. El discurso técnico-administrativo es experto y formalista, tiende a utilizar criterios de eficiencia, eficacia y rendimiento, así como a fragmentar las realidades. Se define como objetivo, neutral y apolítico, pero bajo esa declaración de intenciones encubre la primacía de los criterios formales frente a las implicaciones políticas y la defensa de la división social entre expertos y legos. Sus consecuencias son la despolitización y la división social del trabajo.

El discurso deliberativo, por el contrario, se basa en un modo de pensamiento edificado sobre la deliberación aristotélica que se enfrenta al cientifismo y a las pretensiones de objetividad. Parte del reconocimiento de que el discurso es poder, reclama un proyecto científico basado en la complejidad y diversidad de circunstancias que rodean la realidad y reivindica el juicio humano racional e informado que toma decisiones basadas en criterios sometidos al juicio público.

Ambos tipos de discursos influyen en la práctica de la colaboración entre profesores, siendo este último más acorde con la práctica de la colaboración.

C) *Las agencias.*

Otros elementos que pueden ayudarnos a comprender la estructura del puesto de trabajo y su incidencia en la práctica son las agencias o instancias organizativas. Martínez Bonafé (1998) distingue 5 tipos de agencias:

- C.1) Las de administración y control de la práctica de la enseñanza.
- C.2) Las de elaboración y control del material curricular.
- C.3) Las de producción de conocimiento pedagógico especializado.
- C.4) Las de participación y negociación.
- C.5) Las de actualización y reciclaje profesional.

Vamos a seguir el análisis que el citado autor realiza de cada una:

Las agencias de administración y control de la práctica de la enseñanza son las Administraciones centrales, autonómicas y locales encargadas de diseñar la

política educativa y de traducir a códigos pedagógicos las prescripciones legislativas.

Las *agencias de elaboración y comercialización del material curricular* controlan el mercado editorial del libro de texto y, como ya hemos visto anteriormente, poseen una gran influencia sobre la práctica en general y sobre la práctica de la colaboración en particular.

Las *agencias de producción de conocimiento pedagógico especializado y de legitimación de la formación y perfeccionamiento docente* se sitúan en el ámbito universitario y producen discursos académicos que legitiman una forma de control sobre la práctica.

Las *agencias de participación y negociación* están constituidas fundamentalmente por las organizaciones sindicales representativas y los Consejos Escolares de Estado y Autonómicos, entidades que tienen innegable participación en las decisiones tomadas por las administraciones educativas.

Las *agencias de actualización y reciclaje profesional* compuestas por las diferentes instituciones de formación permanente, especialmente los “Centros de Profesores” (CEP), o instituciones similares como los “Centros de Profesores y de Recursos” (CPR), o los “Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius” (CEFIRE), cuyas políticas de formación del profesorado ejercen amplias repercusiones en la práctica profesional.

En general podemos decir que las decisiones políticas que se toman en estas agencias, que por otra parte están muy relacionadas entre sí, tienen importantes repercusiones en la estructura del puesto de trabajo y a través de ella en la colaboración y en toda la práctica docente.

D) *Los escenarios.*

Con el término “escenarios” Martínez Bonafé (1998) se refiere al contexto espacio-temporal en el que se desarrolla el trabajo docente y a las significaciones subjetivas con las que los docentes dotan dicho contexto.

Hargreaves en el capítulo dedicado al estudio del tiempo explica como los profesores estructuran su trabajo a través de este concepto:

“El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan sus trabajos los propios profesores, sus colegas y quienes los regentan y supervisan. Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido. (...) El tiempo es un elemento muy importante en la estructuración del trabajo de los profesores. El tiempo estructura el trabajo docente y es, a su vez, estructurado por él.” (Hargreaves, A., 1996, p. 119)

Este mismo autor analiza cuatro dimensiones interrelacionadas de dicho tiempo y las aplica al trabajo de los maestros: el tiempo técnico-racional, el micropolítico, el fenomenológico y el socio-político.

Analizado desde un punto de vista técnico-racional el tiempo se entiende como una variable objetiva que puede modificarse para aplicar unos cambios educativos que se determinan en otra parte. Esta dimensión predomina en las formas de interpretación administrativas que, al concebir el tiempo como un recurso que puede aumentarse, disminuirse, gestionarse o manipularse, se preocupan por implantar distribuciones y usos del mismo acordes con los objetivos que pretenden que el profesorado desarrolle. Sin embargo es necesario considerar otras dimensiones de este concepto para mostrar que, como ya hemos apuntado en apartados anteriores de este capítulo, la provisión de más tiempo por sí sola no es suficiente para mejorar la práctica docente.

Un análisis de la dimensión micropolítica de esta variable nos muestra que la distribución que se realiza del mismo no obedece únicamente a intereses pedagógicos sino que responde a prioridades de otro tipo:

“Las distribuciones de tiempo reflejan también las configuraciones dominantes de poder y categoría en las escuelas y sistemas escolares: tienen una significación micropolítica.” (Hargreaves, A., 1996, p. 123).

Este carácter micropolítico del tiempo escolar se muestra en el hecho de que las asignaturas más “académicas” y de mayor prestigio tengan garantizado un horario más amplio y favorable.

El tiempo, en su dimensión fenomenológica, tiene un carácter subjetivo,

es decir que su duración interna varía de una persona a otra, además el sentido que en algunos casos se le da puede estar en contradicción con el tiempo del reloj. Desde esta dimensión podemos analizar como hay grandes diferencias entre la perspectiva del tiempo subjetivo de los administradores y la de los profesores.

El análisis socio-político del tiempo nos hace ver que en los conflictos entre las diferentes perspectivas temporales se imponen las defendidas por el poder. Esta es la causa por la que prevalece un esquema de tiempo monocrónico, el propio de la administración, en el que las personas hacen las cosas de una en una siguiendo una progresión lineal, mientras quedan relegados los esquemas policrónicos propios del profesorado en el que se realizan varias cosas a la vez y las relaciones son más importantes que las cosas. Esta prevalencia de una perspectiva temporal sobre otras da lugar a la intensificación del trabajo de los profesores causada por una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación con lo que hacen los docentes, así como a la colonización o proceso por el que la administración se apropia del tiempo de los profesores para sus propios fines.

El contexto espacio-temporal y los significados con los que los docentes lo dotan presenta una gran importancia para el desarrollo de la colaboración.

Cuando el tiempo de que disponen los profesores es escaso cobra especial importancia el tiempo dedicado a la preparación de las clases, por eso conviene recordar la investigación realizada por Hargreaves, A. y Rouleen Wignall, R. (Hargreaves, A. 1996) en la que estos autores se preguntaban si el aumento de este tiempo semanal de preparación obtenido por los maestros de la mayor parte de los distritos escolares de Ontario (Canadá) producía un cambio en la cultura escolar y favorecía el establecimiento de relaciones de colaboración entre compañeros.

Los maestros objeto de la investigación sostenían que el incremento del tiempo de preparación había repercutido en el logro de importantes mejoras en la calidad de su trabajo y de la instrucción que recibían sus alumnos. Señalaban, además que había sido importante para reducir su estrés y restaurar parte de su vida privada, aspectos ambos que habían contribuido a mejorar su actitud en clase y enriquecer la calidad de las interacciones con sus alumnos. Este tiempo les facilitaba también una mejor organización y preparación y la posibilidad de emprender muchas más actividades que antes. En definitiva, el aumento del tiempo constituía un importante medio para dedicar más tiempo a la instrucción y evaluación en su propia clase y adaptarse a los requisitos cambiantes de la enseñanza. A pesar de estos innegables efectos positivos, el estudio mostró también algunas situaciones

en las que el tiempo adicional no solo no mitigaba la intensificación, sino que ésta conseguía absorber dicho tiempo. Hargreaves lo explica así:

“El aumento del tiempo de preparación no siempre refuerza los procesos de asociación, comunidad y colegialidad entre los maestros. En sí, el tiempo no es condición suficiente de la colegialidad y la comunidad.” (Hargreaves, A., 1996, p. 156)

Si no existe un compromiso con la colaboración -sigue diciendo Hargreaves- el tiempo de preparación acaba siendo absorbido por la cultura del individualismo que suele gobernar los modelos que rigen el trabajo de los profesores. Además si este tiempo se utiliza en un contexto de cooperación obligatoria, las reuniones se multiplican, crece el control administrativo y, aunque parezca un contrasentido, la intensificación aumenta. Las causas y consecuencias de los procesos intensificadores las hemos analizado ya al hablar de la colaboración artificial, fenómeno con el que, como vemos, está directamente relacionada.

E) *Las culturas.*

Otro ámbito de aproximación a la estructura del puesto de trabajo son las culturas o conjunto de ideas que se tienen sobre la enseñanza y que influyen, de manera a veces imperceptible pero siempre importante, en el desarrollo de la práctica docente. Martínez Bonafé nos habla de diversos elementos que emanan de la cultura y causan esta influencia:

“Existen creencias, mentalidades, asunciones y prácticas sobre lo que “debe ser” la escuela, fuertemente arraigadas en los distintos agentes de la comunidad educativa -y en el conjunto de la sociedad- y que tienen una influencia directa en las posibilidades y limitaciones del trabajo docente.” (Martínez Bonafé, J., 1998, p. 100)

Las culturas nos dicen lo que es “normal” y lo que no lo es, configurando así tanto lo que se hace como lo que deja de hacerse. Estas culturas de la escuela, analizadas ya en el primer capítulo, están fuertemente condicionadas, como vimos allí, por la cultura objetiva en general, es decir por diversas influencias externas a

la institución escolar que repercuten activamente en la forma de concebir el trabajo docente.

La cooperación entre profesores -lo hemos visto en el capítulo anterior- está directamente influida, tanto por la cultura objetiva como por la cultura propia de la escuela. Su desarrollo, además, se produce habitualmente dentro de la cultura de la colaboración.

F) *El mercado.*

Otra perspectiva de interpretación de las condiciones que regulan la estructura del puesto de trabajo se genera a partir de la idea de que los docentes venden su fuerza de trabajo a cambio de un salario, en el contexto de un mercado. Estas relaciones de mercado conllevan diversas consecuencias para el quehacer docente:

“Esta relación de mercado impone unas reglas en el interior de las sociedades capitalistas: el trabajo asalariado de los maestros y de las maestras es un trabajo alienado, cuya unidad ha sido socialmente fragmentada, y que se encuentra igualmente dividido por razones vinculadas con la construcción social de género” (Martínez Bonafé, J., 1998, p.103)

El enseñante cambia en el mercado su fuerza de trabajo por un salario, sin poseer un control sobre los medios de producción o sobre el producto de su tarea. Este proceso productivo establece determinadas diferencias que configuran valores de cambio desiguales en la fuerza de trabajo en función de características como las siguientes:

- F.1) Una estructura curricular que exige una especialización curricular separada.
- F.2) La distribución de la fuerza del trabajo en etapas educativas diferentes con valoraciones sociales desiguales.
- F.3) La introducción de especialidades de “apoyo” y “orientación” en la enseñanza.
- F.4) La consideración del tiempo de formación y reciclaje

como categorías económicas que establecen grados diferenciales en el desigual mercado del trabajo.

Otro factor que debe tenerse en cuenta al utilizar esta clave de interpretación es la importancia de la feminización como atribución del valor de cambio, ya que la aparición de un grupo con menor capacidad de mercado -los niveles de educación infantil y primaria donde trabajan más del doble de mujeres que de hombres- es aprovechado por el empleador en su propio beneficio.

La consideración de las relaciones de mercado en la educación nos lleva a conocer la forma en que estas relaciones modelan la estructura del puesto de trabajo y las consecuencias que acarrea el desarrollo de la práctica de la colaboración entre el profesorado.

G) *Las prácticas.*

La actividad práctica es el ámbito sobre el que intervienen los restantes factores de determinación. Aunque es difícil identificar el conjunto de funciones y tareas propias de la actividad docente, en cuatro estudios diferentes citados por Martínez Bonafé aparece el trabajo en equipo entre profesores, o alguna actividad que es preciso realizar conjuntamente. Veamos cuáles son esos estudios y qué actividades colaborativas recogen:

G.1) El informe de la OECE (Organización Europea de Cooperación Económica) de finales de los años 70 señala entre las tareas de práctica común en las escuelas:

“1) Trabajo en equipo con los colegas.” (Martínez Bonafé, J., 1998, p. 106)

G.2) La etnografía de Heck, S. y Williams, C. que data de 1984, al recoger las funciones y tareas de un profesor señala:

“2.- El trabajo en equipo, el intercambio de experiencias y la cooperación como formas de aproximación a una comunidad educativa entre colegas.” (Ibíd. p. 107)

G.3) En la investigación sobre la Reforma del Ciclo Superior de EGB realizada en 1986 por Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., estos autores agruparon las actividades de los profesores en siete dimensiones; la dimensión citada con el número cuatro exigiría la práctica de la colaboración:

*“4.- Actividades de coordinación y gestión del centro”
(Ibíd, p. 109)*

G.4) En la ponencia base para la discusión en el “XIV Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica” se recogen cinco grandes bloques de funciones propias del profesorado. En dos de los bloques encontramos tareas que requieren colaboración:

“2.- Tareas de formación y desarrollo profesional:

- a) Coordinación del trabajo en el propio centro: de área, de nivel, de centro.*
- b) Coordinación y formación fuera del centro: seminarios inter-centros, grupos de renovación, actualización docente, actualización científico-cultural, intercambio de experiencias prácticas, etc.”(Ibíd, p. 109)*

“5.- Tareas de participación y gestión:

- c) Coordinación de funciones y tareas organizativas del Centro.*
- d) Participación en órganos colegiados, Consejos Escolares, etc.”
(Ibíd, p.110)*

H) *Las resistencias.*

Hemos visto como las claves de interpretación de las condiciones que regulan la estructura del puesto de trabajo nos ayudan a conocer las determinaciones que sufre el trabajo de los profesores. Pero junto a estas determinaciones aparecen

formas de resistencia desde el interior del propio sector docente que no sólo afectan al control sobre la fuerza del trabajo -las reivindicaciones para la mejora de las condiciones en las que éste se produce-, sino que se extienden también a la práctica de un conocimiento emancipatorio respecto a las formas dominantes, conocimiento que se enfrenta a la reproducción cultural y a la descualificación del trabajo del profesorado.

Como ejemplo de resistencia Martínez Bonafé cita la organizada a través de los Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado Español y reseña diferentes temas objeto prioritario de atención por parte de esa cultura contrahegemónica, entre ellos se encuentran la individualización y el aislamiento:

“Y finalmente, en sexto lugar, la resistencia a la individualización y al aislamiento a través de organizaciones autónomas para la construcción de un conocimiento compartido, y el debate e intercambio de experiencias en espacios públicos propios -no otorgados- como las Escuelas de Verano.” (Martínez Bonafé, J., 1998, p.113)

La práctica de la colaboración se refuerza a través de esta resistencia a la individualización y al aislamiento que configura una determinada estructura del puesto de trabajo.

Como ya hemos indicado anteriormente utilizaremos en nuestra investigación estas claves de interpretación de la estructura del puesto de trabajo para analizar en qué medida condicionan la práctica de la colaboración. Este análisis nos dará a conocer no solamente las condiciones que inciden en el trabajo docente, en nuestro caso los elementos que facilitan, permiten o limitan el trabajo cooperativo, sino que nos aproximará al mundo de la escolarización, es decir que nos mostrará la forma en que la práctica de la enseñanza facilita o dificulta los grandes objetivos y finalidades que buscamos en la educación; en nuestro caso concreto nos permitirá conocer hasta que punto es posible, desde nuestra situación y condiciones actuales, conseguir una escuela basada en valores cooperativos. Analizar estos factores que facilitan o dificultan la colaboración entre profesores, así como las posibilidades de desarrollar una cultura de la colaboración en los centros escolares, serán algunos de los cometidos más importantes de la investigación que nos ocupa.

4.- EL RETO DE LA COLABORACIÓN

Cooperar entre profesores no constituye simplemente una metodología, una forma de organizarse para realizar las labores de diseño y desarrollo de la enseñanza. Trabajar de forma aislada o hacerlo cooperativamente supone una decisión de importantes consecuencias para el profesorado, para el alumnado y para la práctica educativa en sí misma.

Del trabajo cooperativo se obtienen resultados que superan las capacidades individuales de sus miembros, ya que el grupo es más que la suma de sus partes. Hemos visto a lo largo de este capítulo las numerosas consecuencias positivas que la colaboración ofrece al profesorado, como reducir la incertidumbre en su trabajo, facilitarle el acceso a nuevas ideas, mejorar la eficiencia y la eficacia, disminuir la sobrecarga, aumentar la capacidad de reflexión, poner en común necesidades de diversos tipos, obtener rendimientos más elevados, establecer relaciones personales más positivas, acrecentar la salud mental, estimular la creatividad, acercarle al pensamiento del otro, defender sus intereses y reivindicaciones profesionales, adaptar el currículo al contexto y a las necesidades del alumnado, y, sobre todo, edificar las bases de nuevas construcciones teóricas, aumentar sus oportunidades para aprender, perfeccionarse continuamente y avanzar en su propio desarrollo profesional. Para Rizzi la cooperación, además, constituye la base sobre la que se sustenta cualquier innovación, tanto entre profesores como entre alumnos:

“La escuela democrática, en cuanto educación para la vida, está llamada a utilizar críticamente la ciencia para sumergirse en la comunidad, para ayudar a comprender; debe exponerse y educar en la renovación, dando testimonio en la praxis del sentido de la educación democrática. Por tanto, en el

fundamento de toda teoría innovadora, didáctica y de organización, está el valor de la cooperación, condición del intercambio y de la investigación.” (Rizzi, R., 2000, p. 51)

El trabajo colaborativo eficaz, base de la innovación, analiza críticamente las prácticas vigentes y busca mejorarlas a pesar de que se presenten como habituales e inmutables. Cuando encuentra las alternativas más convenientes las pone en práctica y evalúa su pertinencia. Este proceso colaborativo promueve el desarrollo profesional del profesorado que en él participa. Compartir objetivos en la planificación de la enseñanza, llevarlos al aula en equipo y evaluarlos también conjuntamente, consigue que los profesores aprendan y mejoren continuamente. La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, debería desarrollar destrezas de colaboración. Ben Peretz lo explica así:

“La formación del profesorado debería prestar mayor atención al desarrollo de destrezas de cooperación y colaboración por multitud de razones, entre las que figuran la introducción de nuevos estilos docentes como son la enseñanza en equipo y las aulas abiertas.

En la reforma de la formación del profesorado se tiene que desarrollar en los profesores la habilidad para cooperar con alumnos, colegas, y otros grupos de la comunidad.” (Ben Peretz, M., 1988, p. 254)

Frente a este desarrollo profesional basado en el trabajo conjunto, podemos preguntarnos si es posible el cambio sin colaboración. Para Fullan, M.(2001 a), la mejora individual es posible, pero como un cambio aislado, una bolsa dentro de la cultura de la colaboración. Para convertir la información en conocimientos hace falta trabajar de forma cooperativa dentro de una autonomía colaborativa.

A pesar de la demostrada necesidad de trabajar en colaboración, Hargreaves indica que el trabajo docente está anclado en las estructuras individualistas del pasado que cada vez se muestran más ineficaces para resolver los problemas de la educación actual:

“El problema fundamental de las culturas y estructuras predominan-

tes en el trabajo docente estriba en que fueron pensadas para otros fines, en otro momento histórico y son poco relevantes para los fines cambiantes del presente y menos aún para los fines emergentes del futuro. El contexto del trabajo de los maestros y el del aprendizaje de los alumnos está cambiando con gran celeridad, pero las estructuras y culturas básicas de trabajo de los maestros son desesperantemente lentas en su respuesta a estos cambios” (Hargreaves, A., 1995, p. 51)

Otro de los hechos que avalan la necesidad actual de la cooperación entre profesores es la importancia que cobra el trabajo colaborativo dentro de los equipos docentes. La compartimentalización en materias que caracteriza la educación de hoy y la consiguiente desprofesionalización en la competencia de interrelacionar los conocimientos, exige una reprofesionalización en la nueva competencia de colaborar dentro del equipo docente (Gimeno Sacristán, J., 1988). La colaboración, así, se hace hoy más necesaria que nunca.

Pero, además, la importancia de la colaboración va mucho más allá, ya que supone apostar por una sociedad basada en unos valores diferentes. Estos nuevos valores son los que defendían Célestin Freinet y sus compañeros a través de su trabajo pedagógico (Freinet, C., 1977). El número uno de la revista “*L’educateur Prolétarien*” editada en octubre de 1936 recoge, según Zurriaga, F. (1979) la opinión del propio Freinet sobre la necesidad de aunar el trabajo escolar con el político y social, con la lucha por una sociedad mejor. La colaboración pasa así de ser un medio a constituir una importante finalidad que, al mismo tiempo, exige trabajar de forma cooperativa. Esta preeminencia de los valores colaborativos se extendió al mismo tiempo que lo hizo el movimiento Freinet, como se refleja incluso en el título de la revista editada por los primeros seguidores de esta pedagogía en nuestro país: “*Colaboración. Boletín de la cooperativa de la técnica Freinet*”. Esta publicación manifiesta ya en las primeras líneas de su primer número, como puede verse en la cita siguiente, su vocación de convertirse en un medio que facilite la cooperación entre los maestros:

“Estos maestros, animados de un fervoroso espíritu de colaboración, necesitaban un medio que pudiera mantenerlos unidos haciendo posible una cooperación eficaz. Este boletín que ahora nace viene a realizar nuestros deseos; en su humildad caben latentes esperanzas amplias.” (AA. VV., 1935)

La guerra civil española terminó con esta revista, pero no con su proyecto que resurgió con los Congresos Peninsulares de las Técnicas Freinet que se celebraron, según Zurriaga, a partir de 1969 y llevaron a la posterior constitución de la “Asociación Española para la correspondencia y la imprenta escolar” (ACIES) que dio paso después al “Movimiento Cooperativo de Escuela Popular” (MCEP), cuya revista, otra vez titulada “Colaboración”, se proponía favorecer el intercambio de experiencias, reflexiones, conocimientos e ideas en un marco igualitario y cooperativo.

A través de este breve recorrido histórico vemos como tanto Freinet como sus seguidores entienden la colaboración como un valor prioritario por el que merece la pena luchar. También hoy este cambio hacia la participación, la solidaridad y los auténticos valores democráticos es imprescindible. La necesidad de reconstruir los valores sociales la manifiesta así Lodi en la siguiente cita que nos remite a la realidad italiana:

“Encuentro una similitud entre momento histórico de los años posteriores a la guerra en el que surgió el Movimiento de Cooperación Educativa, y hoy día. Como entonces, también hoy se necesita reconstruir una sociedad recuperando valores abandonados (...)

A la filosofía del consumismo y de ver quien llega antes podemos contraponerle la colaboración, la cooperación y la solidaridad.” (Lodi, M., 1997, p. 72)

Apostar, a través del ejercicio de la colaboración, por unos valores opuestos al individualismo y la competición, se basa en la convicción de que en esta sociedad neoliberal que inicia el tercer milenio los cambios todavía son posibles. Para Freire, el hecho de pensar que la sociedad puede cambiar supone ya un ejercicio de resistencia que nos abre paso al futuro:

“La afirmación “las cosas son así porque no pueden ser de otra manera” es uno de los muchos medios con los que los dominantes intentan abortar la resistencia de los dominados. Cuanto más anestesiados históricamente, cuanto más fatalísticamente estemos inmersos en la realidad imposible de ser tocada y menos aún transformada, tanto menos futuro tenemos.” (Freire, P., 1997, p.

III)

Desde esta perspectiva la práctica de la colaboración constituye una forma de resistencia frente a los valores dominantes que se oponen a ella. Martínez Bonafé también considera necesaria la cooperación y apuesta por su práctica a la vez que advierte sobre las consecuencias que acarrearía su desaparición:

“Me niego a reconocer que el próximo milenio nos arroja a la imposibilidad de la cooperación educativa. Eso es como reconocer el fin de la pedagogía.” (Martínez Bonafé, J, 1995, p.26)

La cooperación es necesaria y puede suponer una contribución decisiva a un cambio que mejore la educación. A pesar de las dificultades que, como hemos visto, presenta, constituye una de las necesidades más apremiantes de la enseñanza actual. Su práctica constituye un auténtico reto: el reto de conseguir una educación nueva para una sociedad mejor.

CAPÍTULO III

COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA; ENFOQUE METODOLÓGICO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

0.- INTRODUCCIÓN.

"Todo lo que contribuye a comprender también contribuye a reconstruir." (Weller, W., citado por Lieberman, A. y Miller, L., 1990, p. 153)

En los capítulos anteriores hemos señalado las características que presenta la colaboración entre el profesorado y el poder que ejercen sobre ella numerosas fuerzas como el contexto social, la cultura de la escuela, el grado de autonomía con el que se desarrolla la tarea de enseñar, la estructura del puesto de trabajo de los docentes, etc. Al mismo tiempo hemos ido buscando las relaciones entre la práctica colaborativa y el desarrollo profesional del profesorado que la ejerce, de modo que a través de estas reflexiones se ha ido perfilando un problema con cuyo planteamiento se inicia este capítulo que constituye una pieza clave en el conjunto del trabajo de investigación que nos ocupa, y cuyo contenido hemos dividido en tres partes: la formulación del problema, el enfoque metodológico y el desarrollo de la investigación. Estos tres apartados, aunque poseen entidad propia, están muy interrelacionados, ya que la investigación y sus finalidades configuran en gran parte el enfoque metodológico que adoptemos y éste, a su vez, influirá directamente en el desarrollo de la investigación. El para qué investigar no puede separarse del cómo hacerlo.

La primera parte del capítulo recoge la formulación del problema a través de una definición del mismo que se va haciendo cada vez más precisa: primero se

perfila el campo que se entiende problemático; luego se concreta el punto de partida, es decir el marco conceptual en el que inicialmente nos encontramos, las creencias y dudas que van a someterse a debate a lo largo del proceso investigador y; finalmente, se señalan unas finalidades para la investigación. Para poder llegar a formular el problema es necesario definir previamente qué es una situación problemática en educación, o como se pregunta Carr ¿Cómo ocurren los problemas? La respuesta que da es la siguiente:

"Generalmente los problemas teóricos ocurren cuando lo que se creía que era de una manera, resulta que no lo es. En otras palabras, surgen cuando ocurren acontecimientos que son inexplicables en términos de las creencias y el conocimiento existentes, y el propósito de la investigación teórica es superar estas discrepancias produciendo nuevas teorías que aseguren que lo que previamente era problemático no lo vuelva a ser." (Carr, W., 1989, p. 40)

De acuerdo con esta concepción de los problemas y, en general, del proceso investigador, realizaremos una elección metodológica y, posteriormente, un diseño concreto de investigación coherente con dicha elección y capaz de establecer conclusiones que permitan ensanchar el marco teórico. Sólo así podremos aportar respuestas a la problemática planteada.

Configurado el tema, establecidas las bases metodológicas y diseñado el proceso investigador, nos faltará desarrollar dicho proceso y redactar los correspondientes informes que darán paso a la elaboración de unas conclusiones. Nuestra intención es explicitar todo lo posible el procedimiento que hemos utilizado para realizar la investigación y las bases metodológicas en las que se fundamenta, ya que consideramos que sólo de esta forma podremos someter el estudio a debate público.

Una amplia parte del capítulo está destinada a recoger los informes de los estudios de casos realizados. Hemos querido dejar plasmado con claridad el paso de los informes descriptivos a los analíticos porque consideramos básico el mostrar cómo interpretamos los hallazgos realizados, dado que es ahí donde se da uno de los momentos de mayor influencia de la investigadora y, dado también que estos informes constituyen el punto de partida de las conclusiones.

Los dos intereses básicos que mueven este trabajo deberán estar presentes

a lo largo de todo el capítulo: comprender el problema planteado y mejorar la situación en la medida de lo posible. El momento de la investigación que se recoge en este capítulo se centra en la comprensión que permitirá hacer propuestas de mejora en el capítulo siguiente, pero hemos de tener en cuenta que ambos intereses están intrínsecamente relacionados. Así se expresa en la cita que abre esta introducción y cuyo contenido nos invita a ser conscientes de que la reconstrucción comienza con la comprensión y sólo a través ésta podremos llegar a conseguir cualquier tipo de mejora. Estos dos intereses, conocer y mejorar, deberán, pues, dirigir todo el proceso investigador.

1.-COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1.1.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

La colaboración entre profesores para realizar tareas referidas al diseño y desarrollo del currículo cuenta con la valoración positiva del propio profesorado, de los padres de los alumnos, de las administraciones educativas y, en general, de toda la sociedad. Las ventajas del trabajo colaborativo frente al individual son reconocidas desde todas las instancias, hasta el punto de que la necesidad de colaborar se ha convertido en un axioma que nadie se atreve a poner en duda. La cooperación constituye así una actividad recomendada por unos, exigida por otros y valorada positivamente por todos.

Los profesores consideran el trabajo colaborativo como una labor cuya práctica aporta numerosos beneficios a su propia formación y desarrollo profesional, a los centros educativos, al alumnado, y, en líneas generales, a todo el sistema educativo. Entienden la colaboración como una actividad beneficiosa y necesaria, aunque aducen numerosas dificultades y problemas para llevarla a la práctica de forma habitual. Del mismo modo, los padres de los alumnos y la sociedad en general, valoran positivamente el desarrollo de actividades colaborativas entre profesores, al considerar que son beneficiosas para lograr los fines educativos que éstos se proponen lograr. Unos y otros suponen que cuando los profesores trabajan conjuntamente se rentabilizan los esfuerzos y los recursos y la enseñanza funciona mejor.

También las administraciones educativas realizan llamamientos a la colaboración entre el profesorado, especialmente en los momentos en que estas proponen la realización de reformas en el sistema escolar. A través del trabajo colabora-

tivo pretenden facilitar la puesta en práctica de dicha reformas y, de esta forma, mejorar la práctica docente; consideran, además, que los centros en los que se colabora son mejores que aquellos en los que se trabaja de forma individual y que, por tanto, el trabajo en equipo es un principio recomendable en el ejercicio profesional.

Esta valoración positiva de la cooperación está avalada por los profesores que la practican, quienes manifiestan no recurrir a ella tan sólo para realizar mejor o más fácilmente su trabajo, sino que constatan que el hecho de trabajar con otros mejora las relaciones interpersonales y crea vínculos afectivos que de otra manera no se desarrollarían. De esta forma la colaboración se convierte en una postura ética, una forma de vivir que reconoce y valora a los demás como personas con las que queremos y podemos compartir en condiciones de igualdad.

Un recorrido por la historia de la educación nos muestra, también, la importancia que el trabajo colaborativo ha tenido en numerosas corrientes educativas, hasta el punto de que autores como Célestin Freinet han hecho de él la base de una propuesta pedagógica innovadora que todavía hoy es seguida con entusiasmo por numerosos grupos de profesores.

Frente a este acuerdo general y unánime en torno al hecho de que la colaboración es necesaria y que de ella se obtienen múltiples beneficios, la práctica diaria de los profesores suele basarse en un trabajo individual, más acorde con la ideología neoliberal que caracteriza a nuestra sociedad, que con las manifestaciones en defensa de la cooperación que suelen escucharse. Incluso en muchas ocasiones en las que parece que encontramos planteamientos colaborativos, la reflexión sobre el trabajo docente nos descubre que dicho trabajo se encuentra condicionado por múltiples factores y que estos planteamientos se limitan a un reparto de tareas que no implican la asunción de unos fines comunes a partir de los cuales se determinen las tareas concretas y se produzca el paso del "yo pienso" al "nosotros argumentamos". La colaboración puede llegar a perder así su fuerza, su capacidad transformadora y sus posibilidades de favorecer el desarrollo profesional de los docentes.

A partir de esta situación, y del mismo modo que Martínez Bonafé, J. (1998) se pregunta si *"la estructura objetiva del puesto de trabajo es coherente con el actual auge de los discursos profesionalistas o por el contrario (...) tales discursos actúan como ideología enmascaradora de esa estructura objetiva y desvían la crítica."* (p. 85), nos podemos preguntar nosotros si la estructura del puesto de tra-

bajo, es decir las condiciones en las que se desarrolla la práctica, hacen posible la colaboración y, por tanto, el desarrollo profesional, o si, por el contrario, dicha estructura impide o dificulta el ejercicio de un trabajo docente verdaderamente colaborativo.

El problema objeto de nuestro estudio se centra, pues, en el conocimiento de las relaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional; en el análisis de las características de las prácticas colaborativas y de los condicionantes que sufren, condicionantes que unas veces impiden y otras favorecen que se produzca dicho desarrollo; así como en el estudio del papel que las administraciones educativas, de forma explícita o implícita, juegan al respecto.

1.2.- UN MARCO CONCEPTUAL DEL QUE PARTIR.

El trabajo que nos ocupa partirá del marco conceptual expuesto a continuación que recoge nuestros planteamientos en el momento de iniciar el proyecto que servirá de base para desarrollar la investigación y establecer las correspondientes conclusiones. Basándonos en este punto de partida, nos planteamos numerosas preguntas que guiarán inicialmente nuestro quehacer. Estos interrogantes irán siendo completados o apoyados por otros, a medida que el proceso investigador avance, y que, en consecuencia, vayamos viendo el problema objeto de estudio desde nuevas y complementarias perspectivas. El marco conceptual del que partimos se puede resumir, pues, en cuatro apartados, de los cuales el denominado "C" constituye el eje central, al referirse a las relaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional:

A) La colaboración entre profesores es considerada beneficiosa por todos los sectores de la comunidad educativa y, en general, por la sociedad, que atribuye al trabajo cooperativo numerosas ventajas y beneficios. Sin embargo, el ejercicio de esta tarea se opone a los valores dominantes en nuestro contexto social que tienen un marcado carácter individualista y neoliberal. Esta situación nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas:

A.1) ¿Qué valores pone en juego el ejercicio de la colaboración?
¿Qué relación existe entre dichos valores y los que caracterizan a la sociedad actual?

A.2) ¿Por qué se considera positivo el ejercicio de la colaboración entre profesores? ¿Qué beneficios se le atribuyen habitualmente?

Estos dos primeros apartados nos remiten al porqué, para qué y cómo de la colaboración, cuestiones imprescindibles para poder plantear en el apartado siguiente el tema central de la investigación: el estudio de las condiciones en las que la colaboración puede promover el desarrollo profesional.

B) A pesar del consenso existente en torno a la necesidad de colaborar, los profesores muy pocas veces trabajan de forma cooperativa. El trabajo individual, y en muchas ocasiones el individualismo, están presentes en el ejercicio diario de numerosos profesores que trabajan aislados de otros compañeros y tampoco promueven el trabajo colaborativo en sus aulas. Los interrogantes siguientes intentan aproximarnos al quehacer y las motivaciones del profesorado en este tema:

B.1) ¿En qué situaciones trabajan los profesores en colaboración con sus compañeros? ¿Por qué lo hacen?

B.2) ¿Qué características posee el trabajo colaborativo de los profesores?

B.3) ¿Cuáles son las auténticas consecuencias del trabajo en colaboración? ¿Qué ventajas e inconvenientes presenta este tipo de trabajo?

B.4) ¿Qué elementos condicionan la práctica de la colaboración entre el profesorado?

B.5) ¿Qué motivos impulsan a los profesores a trabajar aisladamente? ¿Qué ventajas encuentran en esta situación?

B.6) ¿Existe relación entre el interés y la motivación de los profesores por trabajar en colaboración con sus compañeros y el interés por promover el trabajo cooperativo en sus aulas?

B.7) ¿Podemos encontrar algún vínculo que relacione la colaboración con los procesos innovadores en los centros?

B.8) ¿Están los profesores verdaderamente preparados para desarrollar un trabajo auténticamente colaborativo?

C) En numerosas ocasiones, cuando los profesores colaboran en las tareas docentes se desarrollan profesionalmente, convirtiéndose así en mejores profesionales. En estos casos la colaboración genera procesos de reflexión compartida en torno a los temas de la enseñanza a los que se enfrentan y con los que se desarrollan como profesionales. Sin embargo, en otras ocasiones, los profesores trabajan en equipo y, sin embargo, no protagonizan procesos de reflexión compartida ni se desarrollan profesionalmente, o bien lo hacen de forma muy limitada. Los interrogantes siguientes buscan respuestas a esta aparente contradicción:

C.1) ¿En qué situaciones la colaboración entre profesores genera desarrollo profesional? ¿Cómo podemos caracterizar dichas situaciones? ¿Qué podemos hacer para favorecerlas?

C.2) ¿En qué condiciones la colaboración crea procesos de reflexión compartida? ¿Qué relación existe entre estos procesos y el desarrollo profesional?

C.3) ¿Qué ocurre cuando la colaboración no crea procesos de reflexión compartida? ¿Podemos buscar alternativas de mejora en estos casos?

C.4) ¿Se dan generalmente en los centros condiciones para practicar una colaboración que promueva el desarrollo profesional? ¿Existen elementos institucionales que favorezcan o dificulten la colaboración entre profesores?

D) Las administraciones educativas realizan llamamientos al profesorado para que colabore en las tareas docentes, especialmente en los momentos en los que estas se proponen acometer reformas curriculares, sin embargo no queda claro de qué forma y en qué medida dichas intenciones se traducen en un aumento de la cultura colaborativa de los centros:

D.1) ¿Qué papel juegan las administraciones en el desarrollo de una cultura de la colaboración en los centros? ¿Cómo actúan y qué sentido tienen sus recomendaciones al respecto?

D.2) ¿Qué motivos impulsan a las administraciones a realizar llamamientos a la colaboración entre profesores?

D.3) ¿Habilitan las administraciones medidas concretas para promover la colaboración? ¿De qué tipo?

D.4) ¿Pueden las administraciones exigir o imponer la colaboración a través de medidas concretas? ¿Qué ocurre cuando intentan imponer las prácticas colaborativas?

En líneas generales podemos decir que los temas suscitados por las reflexiones y cuestiones anteriores podrían resumirse, en una primera aproximación, bajo los siguientes epígrafes:

- Los valores que sustentan la colaboración entre profesores y su relación con los valores dominantes en la sociedad.
- Las causas y consecuencias del trabajo colaborativo entre el profesorado.
- Las relaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional.
- El papel que las administraciones educativas desempeñan y el que podrían desempeñar en el desarrollo de la colaboración.

En relación con estos temas entendemos que uno de los núcleos fundamentales de la investigación lo constituye el estudio de las relaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional, ya que nuestro interés básico es comprender lo que ocurre cuando los profesores trabajan juntos, especialmente en lo que se refiere a las consecuencias que esta actividad tiene para su desarrollo profesional. Desde este interés hacemos explícitas las finalidades de la investigación como paso inicial para un desarrollo fundamentado y coherente de la misma.

1.3.-FINALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.

A partir de los problemas enunciados, y desde el marco conceptual indi-

cado como punto de partida, nos proponemos realizar una investigación cuyas finalidades básicas son las siguientes:

- A) Comprender las prácticas colaborativas que realiza el profesorado en el desempeño de las tareas docentes y su relación con el desarrollo profesional de quienes las llevan a cabo.
- B) Contribuir a la mejora de la práctica elaborando propuestas alternativas que contribuyan a la mejora del trabajo colaborativo del profesorado y a su desarrollo profesional.

Estas finalidades de tipo general pueden concretarse en otras más específicas:

- a) Reflexionar sobre el sentido que adquiere la colaboración entre profesores en relación con los valores dominantes en la sociedad actual.
- b) Comprender el pensamiento y la práctica de los profesores en torno a la colaboración para realizar las tareas docentes.
- c) Analizar las motivaciones que impulsan a los profesores a trabajar de forma colaborativa.
- d) Conocer los requisitos que exige la práctica de la colaboración en los centros educativos.
- e) Reflexionar sobre las características que posee el trabajo colaborativo entre los profesores y sus consecuencias para la práctica docente.
- f) Comprender los beneficios que aportan las prácticas colaborativas.
- g) Buscar las relaciones entre el trabajo colaborativo y los vínculos afectivos que genera.
- h) Estudiar los elementos que condicionan la práctica de la colaboración entre el profesorado.
- i) Conocer las causas y consecuencias de las formas de colaboración impuesta.
- j) Situar el individualismo profesional frente al trabajo individual y al colaborativo.

- k) Conocer el sentido, significado y características de una colaboración que promueva el desarrollo profesional.
- l) Buscar las relaciones que existen entre la colaboración y el desarrollo profesional.
- m) Desentrañar los condicionantes institucionales, políticos y sociales que afectan a la colaboración.
- n) Conocer la incidencia de estos condicionantes en el desarrollo profesional.
- ñ) Profundizar en el sentido e implicaciones de los llamamientos que las administraciones educativas realizan para que los profesores colaboren.
- o) Comprender el papel que asumen y el que podrían asumir las administraciones educativas en el desarrollo de una cultura de la colaboración en los centros.
- p) Proponer alternativas que contribuyan a la mejora de la práctica docente a través del ejercicio de un trabajo colaborativo que promueva el desarrollo profesional.
- q) Apoyar la reflexión del profesorado sobre su práctica.

2.- ENFOQUE METODOLÓGICO

Formulado el problema, expuestas las ideas y planteamientos concretos de que partimos y establecidas las finalidades de la investigación, pasaremos a definir el marco metodológico y a justificarlo en función de dichas finalidades y de los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos en los que se basa la investigación. Estas tareas serán objeto de los apartados siguientes.

2.1.- CONCRECIÓN DE UN MARCO METODOLÓGICO: CONDICIONANTES.

Llevar a cabo una investigación requiere inicialmente concretar su diseño, es decir el marco metodológico que nos permita desarrollarla de una manera más o menos determinada de antemano. La elección de este diseño metodológico en el que posteriormente se inscriben las técnicas concretas no puede ser un hecho abandonado al azar o fundamentado en cuestiones no relevantes, sino que constituye una decisión que debe ser tomada después de reflexionar sobre por qué se hace así y para qué se hace. Ibáñez lo expresa claramente en la cita siguiente:

"La tecnología nos da la razón de cómo se hace. Pero antes de plantear el problema de cómo se hace, hay que haber planteado los problemas de por qué se hace así (nivel metodológico) y para quién o para qué se hace (nivel epistemológico)" (Ibáñez, J., 2000, p. 57)

También Carr y Kemmis explican como las metodologías concretas de-

ben estar al servicio de las finalidades que el proceso investigador se plantea. Se remiten al hecho de que los actos de las personas obedecen a propósitos y se juzgan en virtud de lo que aportan a dichos propósitos:

"Vistas de esta manera es evidente que unas determinadas prácticas investigadoras sólo podrán entenderse como partes de una determinada actividad investigadora, y en tanto contribuyen a la finalidad o propósito que la distinguen como una actividad investigadora de una cierta especie." (Carr, W. y Kemmis, S., 1988, p. 121)

Si las finalidades deben estar presentes en el diseño de cualquier investigación, éste deberá ser también consecuente, en líneas generales, con los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos del investigador que se encuentran en la base de dichas finalidades. Para Denzin, N. R. y Lincoln, Y. S. (1994) el investigador dispone para realizar su trabajo, que constituye un tipo de bricolage, de un conjunto de perspectivas o paradigmas que compiten y se solapan. Sus concepciones sobre la naturaleza de la realidad, sobre las relaciones del investigador con su objeto de conocimiento y sus ideas sobre la forma en que se puede conocer el mundo, configuran, en opinión de autores como los propios Denzin, N. R. y Lincoln, Y. S. (1994); y Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994), su situación en uno u otro paradigma o perspectiva investigadora. El investigador debe, pues, elegir sus herramientas en coherencia con los principios que defiende y que informan las finalidades de su investigación. Al mismo tiempo que puede elegir sus técnicas libremente, debe justificar su adecuación a la tarea para la que las ha destinado. Bajo estos planteamientos de coherencia y adecuación hemos realizado el diseño metodológico de esta investigación que se ha concretado en el desarrollo de un estudio de casos a través de una serie de técnicas y procedimientos que posteriormente expondremos.

2.2.- LA OPCIÓN POR UN ESTUDIO DE CASOS DE CARÁCTER INTERPRETATIVO.

Tras formular el problema objeto de estudio, establecer las finalidades de la investigación y definir los puntos de partida de la misma, hemos optado, de acuerdo con los planteamientos anteriormente expuestos, por un diseño metodoló-

gico basado en un estudio de casos de tipo interpretativo, basado en intereses fenomenológicos, etnográficos -en el sentido que entienden el término Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994)-, y del Interaccionismo Simbólico.

Dado que como dice Stake, R. E. (1994) el estudio de casos no es una elección metodológica, sino una selección del objeto que debe ser estudiado, la primera concreción metodológica que hemos realizado es el carácter interpretativo que pretendemos imprimir a los citados estudios de casos.

Utilizaremos el término "interpretativo" para referirnos a una investigación cuya finalidad básica es la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad objeto de estudio. Aunque este tipo de investigaciones se denomina en numerosas ocasiones "cualitativas", nosotros evitaremos esta denominación debido a que como indica Vallés Martínez, M. S. (2000), este término se viene usando para designar las investigaciones que no tienen un carácter cuantitativo, además su contenido ha experimentado grandes cambios con el paso del tiempo y actualmente encierra una considerable polisemia. Por otra parte, si la distinción cualitativo-cuantitativo se pretende fundamentar en su grado de utilización de técnicas basadas en elementos numéricos, tendremos que admitir de acuerdo con Ibáñez, J. (1992) que las técnicas cualitativas son más matemáticas que las cuantitativas, debido a que preceden a éstas en la contabilidad, ya que antes de contar es preciso identificar semejanzas y diferencias. Este mismo autor hace, además, un llamamiento a la complementariedad de las prácticas investigadoras, pero sin renunciar a la reflexión sobre esta polémica que él considera metodológica y epistemológica.

2.3.- ENFOQUE INTERPRETATIVO DE LA INVESTIGACIÓN. SU CONTENIDO CRÍTICO

De acuerdo, pues, con las finalidades de la investigación optaremos por un enfoque metodológico de carácter interpretativo en el que procuraremos, además, que las interpretaciones de los profesores se sometan a la crítica necesaria para librarlas de las distorsiones que pueden causarles las condiciones sociales establecidas. Para Carr y Kemmis no es suficiente con que la teoría educativa se funde en las interpretaciones de los enseñantes, pues la realidad puede distorsionar sistemáticamente la conciencia y hacer que ésta se base en creencias ilusorias en las que se cimienten formas de vida irracionales y contradictorias. Como consecuencia, estos autores enuncian así una de las características que debe poseer cual-

quier enfoque adecuado de la teoría interpretativa:

"Por esta razón, una tercera característica de cualquier enfoque adecuado de la teoría interpretativa debe ser que suministre medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados." (W. Carr y S. Kemmis, 1988, pp. 142-143)

Trabajaremos, pues, dentro de los paradigmas interpretativo y crítico cuyas características básicas y diferencias con el paradigma positivista o naturalista pueden verse en la tabla elaborada por Koetting y reproducida por Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J., 1996, p. 41:

Paradigmas de investigación educativa (Koetting, 1984)

Dimensión	Positivista	Interpretativo	Crítico
Intereses	<i>Explicar, controlar, predecir.</i>	<i>Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida)</i>	<i>Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio.</i>
<i>Ontología (naturaleza de la realidad)</i>	<i>Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente</i>	<i>Construida, holística, divergente, múltiple.</i>	<i>Construida, holística.</i>
<i>Relación sujeto/ objeto</i>	<i>Independiente, neutral, libre de valores.</i>	<i>Interrelación; relación influida por factores subjetivos</i>	<i>Interrelacionados. Relación fluida por el fuerte compromiso para el cambio.</i>
<i>Propósito: generalización</i>	<i>Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones (nomotéticas):</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>deductivas</i> • <i>cuantitativas</i> • <i>centradas sobre semejanzas.</i> 	<i>Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.</i>	<i>Lo mismo que el interpretativo.</i>

<i>Dimensión</i>	<i>Positivista</i>	<i>Interpretativo</i>	<i>Crítico</i>
<i>Explicación: causalidad</i>	<i>Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas</i>	<i>Interacción de factores</i>	
<i>Axiología (papel de los valores)</i>	<i>Libre de valores.</i>	<i>Valores dados Influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.</i>	<i>Valores dados Crítica de ideología</i>

El paradigma interpretativo también denominado, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas que centran su interés en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Constituye una alternativa a la visión positivista y enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en la educación, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características que quedarían fuera de un diseño experimental. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la comprensión de lo que es único y particular del sujeto, más que en lo generalizable (Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J., 1996)

Esta perspectiva no niega la existencia de aspectos comunes o la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, lo que rechaza es que dichos patrones constituyan toda la realidad o que ésta pueda ser reducida a categorías. Pérez Gómez explica en la cita siguiente cuál es la finalidad de la investigación desde este planteamiento:

"En el enfoque constructivista e interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto se considera que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto." (Pérez Gómez, A. I., 1992 b, p. 121)

Precisamente, esa comprensión constituye la finalidad de esta investigación que no pretende controlar o predecir, sino comprender lo que ocurre en la educación cuando los profesores trabajan juntos.

La adopción del paradigma interpretativo sometido a una visión crítica nos permite atender dos importantes preocupaciones que han supuesto una constante a lo largo de todo el trabajo: la comprensión de la realidad a través del acercamiento al punto de vista de los sujetos investigados y el tener en cuenta el contexto social y político en el que se desarrollan las situaciones investigadas. Sólo a partir de esta comprensión de la realidad y del contexto en el que se produce podremos proponer medidas alternativas que contribuyan a la mejora de la práctica.

Torres Santomé explica en la siguiente cita las características de esta corriente investigativa:

"Este paradigma alternativo no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas y, por tanto, sus comportamientos, así como tampoco la ignorancia del propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones de las condiciones que deciden sus conductas, y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben." (Torres Santomé, J., 1988, p. 13)

Para Habermas, "comprender lo que se dice" precisa participación y no mera observación. De esta posición, propia de una dimensión investigadora hermenéutica, se derivan, según este autor, tres importantes implicaciones metodológicas:

A) Los intérpretes constituyen una parte de la investigación, pierden su inmunidad y se sitúan en un proceso de crítica constante similar al de los investigados. Así lo explica en la siguiente cita:

"En primer lugar, los intérpretes prescinden de la superioridad de la posición privilegiada del observador, ya que se ven involucrados, al menos de modo virtual en los tratos sobre el sentido y validez de las manifestaciones. Al participar en acciones comunicativas, aceptan en lo fundamental la misma posición de aquellos cuyas manifestaciones tratan de comprender. Ya no gozan de inmunidad frente a los pronunciamientos afirmativos o negativos de las personas que participan o de los legos, sino que están inmersos en un proceso de crí-

tica cambiante En el curso de un proceso de entendimiento -ya sea virtual o real- no puede darse decisión alguna a priori acerca de quién ha de aprender de quien. (Habermas, J., 1985, p. 39)

B) Los intérpretes se enfrentan al problema de superar la dependencia contextual a la que su interpretación está sometida. No pueden tener la seguridad previa de que tanto ellos como los otros participantes partan de los mismos supuestos y prácticas.

C) Los intérpretes deben tener en cuenta que una interpretación correcta no es verdadera sin más, como puede serlo una proposición que da cuenta de una circunstancia, sino que cabe decir que acierta con el significado del interpretado que el intérprete ha de captar, o bien se adecua a él o lo explicita.

Estas implicaciones metodológicas que afectan al papel del investigador en cuanto a su pérdida de la inmunidad y las necesidades de superar la dependencia contextual de su interpretación y de apoyarse en otras pretensiones de validez diferentes de la veracidad, han sido tenidas en cuenta a lo largo de todo el proceso investigador.

Una característica importante de este enfoque interpretativo es la de basarse en el pensamiento profesional práctico de los docentes. Así lo explica Carr en la cita siguiente:

"El principal punto fuerte del enfoque interpretativo se deriva de su fuerte insistencia en que la investigación educativa debe estar arraigada en los conceptos y teorías de los prácticos de la educación." (Carr, W., 1989, p. 41)

La comprensión de un hecho educativo debe partir de las teorías de los profesores. Su pensamiento profesional práctico estará, querámoslo o no, envolviendo dicha situación, es decir, definiendo el problema, relacionándolo con otros problemas o situaciones más generales, intentando buscar alternativas unas veces ensayadas y otras no, y ofreciendo un marco conceptual del que habrá que partir para diseñar y ensayar medidas que contribuyan a la mejora de la práctica. Para Fenstermacher la vinculación de una investigación con los pensamientos prácticos

de los profesores es la garantía de que sea relevante para el ejercicio docente. Así lo explica este autor en la siguiente cita:

"Los investigadores, cuando tratan de encontrar problemas interesantes, pueden o bien buscar problemas que influyan sobre los razonamientos prácticos de los docentes, o ignorar esos razonamientos. La relevancia de la investigación para la práctica de la enseñanza puede identificarse con el grado en que la investigación se vincula directamente con los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores." (Fenstermacher, G. D., 1989, p. 167)

El carácter interpretativo de la metodología aquí descrito deberá completarse, como indicábamos anteriormente, con un enfoque crítico en el que los intérpretes se sometan a la crítica necesaria para librarse de las distorsiones. Como dice Apple W. (1994): *"... la idea de que deberíamos separar nuestras vidas políticas de nuestras acciones como investigadores es parte del problema, no parte de la solución"* (p. X). Dado, pues que no es posible mantener los procesos de investigación al margen de las ideologías, ni confundirlos con el activismo político (Patai, D., 1994), lo que debemos hacer es someter éstas a un adecuado proceso de crítica para poder desentrañar los mecanismos a través de los cuales el poder influye en los procesos de investigación (Gitlin, A., 1994)

2.4.- JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA.

Volviendo a las ya citadas aportaciones de Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994) retomaremos los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos del investigador como elementos que permiten delimitar y situar la investigación interpretativa. Ésta se caracteriza por:

- *Desde el punto de vista ontológico*, por considerar la realidad como dinámica, real y construida.
- *Desde el plano epistemológico*, por entender que el investigador y el objeto de la investigación están relacionados, de forma que el conocimiento se crea en la interacción entre ambos.
- *Desde el punto de vista metodológico*, por considerar que los diseños de investigación se deben construir a medida que avanza el diseño de in-

investigación para recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes. Stake, R. E. (1995) dice que la investigación interpretativa -él la denomina cualitativa, aunque busca sus características diferenciadoras en el terreno epistemológico- tiene por objeto la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, se basa en la interpretación que el investigador hace de los hechos y no pretende descubrir el conocimiento, sino construirlo.

Dentro del carácter interpretativo del estudio de casos realizado, éste se basa en planteamientos de los siguientes tipos:

- *Fenomenológicos.*- Debido a que estudia la experiencia vital y cotidiana de los profesores sin categorizarla (Van Manen, M., 1990). El fenomenólogo intenta conocer el significado que las personas dan a su experiencia, describiendo, comprendiendo e interpretando. Estudia los fenómenos educativos desde la perspectiva de los sujetos:

"Los investigadores fenomenológicos intentan comprender el significado de los acontecimientos e interacciones de las personas ordinarias en situaciones particulares" (Arnal J., Del Rincón, D. y de la Torre, A. 1992, p. 31)

La conciencia fenomenológica constituye un aspecto esencial de nuestra investigación, ya que como afirma Kincheloe, J. L. (2003), ésta remite a la experiencia tal como ésta es "vivida", "sentida" o "experimentada".

- *Etnográficos.*- Ya que corresponde al sentido en el que Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994) caracterizan la etnografía:

- A) Énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto antes que en la comprobación de hipótesis sobre el mismo.
- B) Tendencia a trabajar con datos que no han sido codificados.
- C) Se investiga con profundidad un pequeño número de casos.
- D) A través del análisis de datos se interpretan los significados y funciones de las actuaciones humanas.

Para estos autores la etnografía representa un método de investigación social que, sin ser el único válido, ofrece numerosas ventajas frente a otros y puede

ser usado en cualquier fase del proceso investigador. Genera relatos descriptivos que facilitan el proceso de construcción teórica. (Atkinson, P. y Hammersley, M., 1983)

- *Del Interaccionismo Simbólico.*- Para el interaccionismo simbólico el significado de las acciones es un proceso social que surge como consecuencia de la interacción entre los individuos. Además, la utilización del significado por una persona implica también un proceso interpretativo, ya que ésta selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados de acuerdo con la situación en la que se halla inmerso. Como consecuencia, las actividades de cada uno de los miembros de un grupo se producen básicamente en respuesta o en relación con las de los demás. La importancia que desde el Interaccionismo Simbólico se da a la interacción social la encontraremos en la siguiente cita de Blumer:

"El interaccionismo simbólico no se limita a aceptar la interacción social, sino que le reconoce una importancia vital en sí misma. Dicha importancia reside en el hecho de que la interacción es un proceso que forma el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo. Simplificando podría decirse que un ser humano en interacción con otras personas ha de tener en cuenta lo que cada cual está haciendo o a punto de hacer; es decir está obligado a orientar su propio comportamiento o a manejar sus situaciones en función de aquello que toman en consideración."
(Blumer, H., 1982, p. 6)

En este marco conceptual descrito, el investigador, en líneas generales, intenta determinar qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y como interactúan unos con otros (Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Giménez, E., 1999).

Después de haber descrito el enfoque general de la investigación y los planteamientos fenomenológicos, etnográficos y propios del Interaccionismo Simbólico en los que se basa, podemos decir que dichas decisiones metodológicas son acordes con las finalidades que nos hemos planteado en el momento de iniciar el proceso investigador y con el marco ontológico y epistemológico en el que éstas se inscriben. Las dos finalidades básicas son:

A) Comprender las prácticas colaborativas del profesorado y su relación

con el desarrollo profesional de quienes las llevan a cabo.

B) Contribuir a la mejora de dichas prácticas elaborando propuestas al respecto.

Algunos de los principios en los que se basa esta investigación son los siguientes:

- a) Partimos de una concepción dinámica y construida de la práctica docente en general y de las prácticas colaborativas entre el profesorado en particular.
- b) Creemos que el conocimiento se crea en la interacción entre el investigador y el objeto de la investigación. El significado surge como consecuencia de dicha interacción.
- c) Nos proponemos estudiar las situaciones de colaboración desde la perspectiva de los profesores que las protagonizan intentando comprenderlas a través del acercamiento a sus puntos de vista, es decir, a la comprensión del significado que dan a su experiencia. Para ello nos basaremos en el conocimiento profesional práctico del profesorado, en sus conceptos y teorías.
- d) Intentamos conocer el significado simbólico que tienen los gestos y palabras en torno a la colaboración para las personas y grupos y como interactúan unos con otros.
- e) Nos planteamos estudiar la experiencia vital y cotidiana del profesorado con relación a la colaboración, sin categorizarla ni codificarla.
- f) Creemos que el investigador forma parte de las situaciones colaborativas y debe interpretarlas para llegar a comprenderlas.
- g) Consideramos que los intérpretes y sus acciones no son neutrales, sino que deben estar sometidos a un proceso de crítica constante.
- h) Pensamos que la metodología debe ir dirigida a la construcción del conocimiento.
- i) Consideramos que el diseño de investigación debe construirse a partir de un marco metodológico general que permita recoger las diferentes perspectivas de los participantes.

- j) Pretendemos explorar el fenómeno de la colaboración antes que comprobar hipótesis sobre el mismo.
- k) Nos planteamos investigar con profundidad un reducido número de casos.
- l) Nos proponemos elaborar relatos descriptivos que faciliten el proceso de construcción teórica.
- m) Pretendemos estudiar los significados de la colaboración a través del análisis de datos.

La caracterización, pues, hasta aquí realizada de la investigación interpretativa resulta totalmente acorde con las finalidades de nuestra investigación, si bien para lograr la mejora de la práctica elaborando propuestas alternativas que mejoren el trabajo colaborativo del profesorado y su desarrollo profesional es preciso tratar de identificar y eliminar las condiciones alienantes que se oponen a la verdadera comunicación e interacción. De ahí la necesidad de adoptar un enfoque crítico. Para ello asumiremos también los siguientes principios:

- n) Nos proponemos tener en cuenta el contexto social y político en el que se desarrollan las acciones colaborativas.
- ñ) Consideramos que los protagonistas de las acciones colaborativas deben ser estudiados sin separarlos de su contexto vital y teniendo en cuenta los condicionantes que están presentes en sus conductas.
- o) Trataremos de analizar los elementos que distorsionan la comunicación y la colaboración entre el profesorado.

Fenstermacher, apoyándose en Feyerabend deja claro también en el siguiente texto que los resultados de las investigaciones, lo que venimos denominando ciencia, no están exentos de ideología y, por tanto, deben ser sometidos a revisión crítica:

"La ciencia es sólo una de las muchas ideologías que impulsan a la sociedad, y debería ser tratada como tal." (Feyerabend, P. K., citado por Fenstermacher, G. D., 1989, p. 170).

En lo que respecta a la metodología los investigadores críticos no com-

parten, en opinión de Carspecken, un enfoque metodológico único, es decir que no han llegado a un acuerdo respecto a los principios con los cuales diseñar un proyecto de investigación, desarrollar técnicas de campo e interpretar los datos, sin embargo comparten una misma orientación respecto a numerosos principios y valores:

"Aquellos de nosotros que abiertamente nos llamamos "críticos" compartimos definitivamente la orientación hacia unos valores. Nos sentimos concernidos por las desigualdades sociales y dirigimos nuestro trabajo hacia el cambio social positivo." (Carspecken, P. F., 1996, p. 3)

Tampoco la opción por la citada perspectiva interpretativa y la incorporación de planteamientos críticos nos exige utilizar técnicas determinadas con carácter prescriptivo. Precisamente esta ausencia de un protocolo obligado constituye una de las mayores riquezas de este tipo de investigación que se guía, como indica la siguiente cita de Eisner, por la búsqueda de sentido en lo que se hace de acuerdo con el contexto en el que se trabaja:

"La razón de la parquedad de las prescripciones metodológicas está relacionada con la propia naturaleza de la indagación cualitativa. Primero, la indagación cualitativa ocupa un lugar privilegiado en lo idiosincrásico, en la explotación de los esfuerzos únicos de los investigadores, en lugar de en la estandarización y en la uniformidad. Por lo tanto, los investigadores que estudian escuelas o aulas, y que se ocupan de ese oficio llamado trabajo de campo, harán cosas de manera que las doten de sentido, según el problema en el que estén interesados, el talento que posean y el contexto en el que trabajen." (Eisner, E. W., 1998, p. 197)

Esta búsqueda de sentido nos ha llevado a inclinarnos, como ya hemos indicado anteriormente, por un estudio de casos de carácter interpretativo, dada su capacidad para interpretar rápida y profundamente unas situaciones y revisarlas a la luz de la experiencia. (Stenhouse, L., 1987). Los estudios de casos permiten, en opinión de Martínez Bonafé, J. (1990), además de examinar la propia actividad práctica, analizar los factores que la constriñen o condicionan, convirtiéndose así en "... un buen instrumento metodológico para la deliberación profesional crítica

de los profesores." (p. 66). A través de este tipo de estudios se puede ampliar, como nosotros pretendemos, el saber profesional colectivo y emancipatorio.

3.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: LOS ESTUDIOS DE CASOS REALIZADOS. FASES Y PROCEDIMIENTOS.

El diseño de la investigación que nos ocupa se concreta, pues, en un estudio de casos de carácter interpretativo que comprende dos casos, uno que se desarrolla en un colegio de Educación Primaria y otro en un instituto de Enseñanza Secundaria. La opción por esta forma de investigación se sustenta, entre otras razones, en la importancia que la intención y la acción humanas poseen en el tema que nos ocupa. El propio Stenhouse indica las dificultades que presenta el modelo clásico de investigación en las situaciones de este tipo:

"Los investigadores se han pasado al estudio de casos ante las dificultades que han encontrado al intentar aplicar un paradigma científico de investigación clásico a problemas en los que el comportamiento, la acción o la intención humanas juegan un gran papel. El experimento en física depende mucho del control de las variables. Conforme pasamos de las ciencias de la vida a las sociales y del comportamiento, el control de las variables se hace cada vez más difícil". (Stenhouse, L. 1990, p. 69)

Para Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982) un estudio de casos es un examen detallado de un escenario, de un tema o de un suceso que pueden poseer mayor o menor complejidad. Según Martínez Rodríguez, J. B. (1990), este tipo de estudios conllevan un análisis con profundidad a través de una fuerte implicación o inmersión del investigador en el campo objeto de investigación al que debe conocer

desde dentro. Precisamente esta perspectiva y la profundidad que se consigue al estudiar una única entidad social constituyen para Biddle, B. J. y Anderson, D. S. (1989) una ventaja de esta forma de investigación, ya que permite descubrir hechos o procesos que con otros métodos más superficiales pasarían por alto.

Aunque con el término "estudios de casos" se designa toda una familia de métodos y técnicas de investigación que se centran en el estudio con profundidad de un ejemplo o caso (Martínez Bonafé, J. 1990), estos estudios tienen en común su dedicación al conocimiento de lo idiosincrásico y específico que se considera legítimo en sí mismo. Se trata, según Walker, de captar una situación que confiere significado a los hechos:

"Estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de la información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado." (Walker, R., 1983, p. 45)

Centramos la investigación precisamente en estudios de casos porque a través de éstos nos proponíamos conocer la particularidad y la complejidad de las prácticas colaborativas entre el profesorado, teniendo siempre en cuenta que un caso no es una muestra y que el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros (Stake, R. E., 1998).

La decisión de elegir dos centros se debió a que dimos prioridad al hecho de recoger mucha información de dos contextos diferentes, antes que estudiar más colegios e institutos con menor grado de profundidad, dado nuestro convencimiento de que, tanto el individualismo como la colaboración, exigen un profundo conocimiento de los contextos en los que se producen, los motivos por los que surgen, las finalidades que pretenden y las consecuencias que conllevan. Por otra parte, consideramos que analizar con profundidad centros con culturas diferentes como son las correspondientes a Primaria y a Secundaria, nos permitiría acceder a situaciones colaborativas o individualistas más diversas y numerosas que si hubiésemos abordado un único centro o dos de similares características.

La opción por dos centros de carácter público, por su parte, se debe, fundamentalmente, a las siguientes causas: en primer lugar, al interés personal de la

investigadora por aportar alternativas y propuestas de mejora válidas para la escuela pública que es en la que todos tenemos cabida y la que ofrece el contexto adecuado para la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas; y, en segundo lugar, a la consideración de que los profesores de este tipo de centros, dada su mayor independencia de la dirección, pueden considerarse menos obligados a simular la colegialidad, por lo que presumiblemente resultaría más fácil interpretar las situaciones de colaboración en las que estuviesen implicados. Los centros concretos se han seleccionado por varios motivos, entre los que se encuentra el hecho de desarrollar alguna experiencia o proyecto de innovación en cuyo entorno esperábamos encontrar la innovación, y el disponer la investigadora de facilidades y garantías de acceso debido a motivos profesionales y de relación personal.

Según Stake, R. E. (1994) las responsabilidades fundamentales de los investigadores de los estudios de casos cualitativos son las siguientes:

- A) Limitar el caso, conceptualizar el objeto de estudio.
- B) Seleccionar los fenómenos, temas o cuestiones de investigación que se quiere enfatizar.
- C) Buscar sistemas de datos para desarrollar los problemas.
- D) Triangular las observaciones clave.
- E) Seleccionar interpretaciones alternativas.
- F) Desarrollar afirmaciones o generalizaciones sobre el caso.

Estas tareas que Stake asigna a los investigadores que realizan estudios de casos se pueden dividir en tres grupos: la preparación del estudio, que comprende los apartados A y B; el trabajo de campo, que se recoge en el apartado C; y las tareas de tratamiento posterior de los datos y elaboración de conclusiones recogidas en los apartados D y E. Podemos asimilar estos tres grupos a los que establece Martínez Bonafé, J (1990) cuando habla de las fases preactiva, interactiva y posactiva de los estudios de casos, fases que nosotros utilizaremos para describir con mayor precisión nuestra investigación cuyo esquema de desarrollo se recoge en el cuadro adjunto:

FASE PREAMBIENTE:

- Hacemos explícita la base teórica de la que partimos.
- Formulamos el problema
- Determinamos las finalidades de la investigación.
- Concretamos el marco conceptual del que partimos.
- Determinamos la metodología y el número de casos.
- Seleccionamos los casos.
- Concretamos las técnicas
- Determinamos los materiales necesarios
- Concretamos la temporalización.

FASE INTERACTIVA:

- Entrevistas a profesores del centro.
- Análisis de legislación.
- Análisis de documentos publicados por las Administraciones Educativas.
- Análisis de documentos del centro.
- Realización y registro de observaciones en los centros y en las aulas.

FASE POSACTIVA:

- Elaboración del informe descriptivo.
- Triangulación de los datos obtenidos.
- Elaboración del informe analítico.
- Elaboración de conclusiones y propuestas para mejorar la práctica.

3.1.- FASE PREATIVA.

En la fase preactiva del estudio de casos hicimos explícita la base teórica de la que partíamos, formulamos el problema, definimos las finalidades de la investigación, concretamos el marco conceptual de partida, determinamos la metodología y el número de casos, seleccionamos los casos, concretamos las técnicas que íbamos a utilizar y los materiales necesarios y estipulamos la temporalización. Hay que señalar que las primeras tareas de esta fase como la formulación del problema, la concreción de las finalidades de la investigación y la determinación del punto de partida, han formado parte del estudio de casos posteriormente, ya que se realizaron, en buena parte, antes de la elección metodológica, y, por tanto, con anterioridad a la decisión de realizar un estudio de casos. Tenemos que señalar también que las tareas no se han realizado de forma tan lineal como puede desprenderse del esquema adjunto, sino que por el contrario, la realización de muchas de ellas ha conllevado la necesidad de revisar las anteriores en un proceso interactivo guiado por la búsqueda de sentido a la que alude Eisner, E. W. (1998), búsqueda guiada, en definitiva, por el interés por comprender el tema objeto de estudio. Debido a esta relación interactiva entre las diferentes tareas que se desarrollan en la investigación, las decisiones que se van tomando a lo largo de la misma son, en cierta medida, provisionales ya que pueden ser modificadas incluso cuando se ha pasado ya a la fase siguiente. La siguiente cita nos explica como el diseño del trabajo del investigador que éste planifica en la primera fase, puede ser modificado a lo largo de la segunda:

"A lo largo de la segunda fase de la investigación, en la que se incluye la recogida de datos en el campo, el investigador cualitativo habrá de seguir tomando una serie de decisiones, modificando, cambiando, alterando o rediseñando su trabajo." (Rodríguez Gómez, G, Gil Flores, J. y García Giménez, E, 1999, p. 74)

El contenido de las decisiones que se han tomado a lo largo de esta fase inicial y la justificación de las mismas se recogen en los apartados que abren este capítulo.

3.2.- FASE INTERACTIVA.

La fase interactiva comprende el desarrollo de los procedimientos de recogida de información previamente planificados, que han sido los siguientes

- 1) Entrevistas a profesores del centro.
- 2) Análisis de legislación.
- 3) Análisis de documentos publicados por las Administraciones Educativas.
- 4) Análisis de documentos del centro.
- 5) Realización y registro de observaciones en los centros y en las aulas.

Uno de los primeros problemas que el desarrollo de esta fase planteaba era el acceso al escenario de la investigación, es decir a los centros educativos. Dicho acceso lo hemos realizado a través de "porteros" (Becker, S., 1970; Taylor, S. J. y Bogdan, R., 1998) que nos han facilitado la entrada en los mismos. La investigadora conocía personalmente a diversos profesores de ambos centros que han ejercido el citado papel de "porteros", de forma que el permiso solicitado al equipo directivo se ha convertido en un trámite dirigido únicamente a cumplir con un requisito formal.

Una vez realizado el acceso a los centros y para potenciar la creación de un clima favorable que propicie la comunicación, así como en aplicación de los principios éticos básicos, hemos informado en todo momento a los participantes de los objetivos de la investigación, del anonimato que los protege y del uso que iba a hacerse de la información obtenida; todo ello en la línea del consentimiento informado al que se refiere Eisner, E. W. (1998). También nos hemos ofrecido para presentar, cuando estuviesen elaboradas, las conclusiones del estudio a aquellos profesores que veíamos más interesados en el mismo, si bien la aceptación de esta propuesta ha sido muy desigual, ya que en unos casos ha sido muy bien recibida, mientras que en otros no ha llegado a concretarse en ninguna actuación determinada.

Podemos decir en términos generales que, en lo que se refiere al acceso a los centros, hemos procurado practicar la "actitud democrática" a la que se refiere Martínez Bonafé cuando describe el momento que él denomina "*la toma de contac-*

to y negociación". En la cita siguiente explica dicho autor esta forma de actuar:

"En cualquier caso es indispensable en los procesos de negociación una actitud democrática y cooperativa, donde se explicitan intereses y se negocian los modos de acceso a la información y su posterior utilización. Creemos que es igualmente fundamental que desde el primer momento se sepa en qué medida el estudio puede ser útil a las distintas partes implicadas en él."(Martínez Bonafé, J., 1990, p. 62)

El conjunto de acciones encaminadas a facilitar el acceso, la toma de contacto y la negociación no fueron excesivamente complicadas, dado que se partía de sólidas redes de relaciones personales y que la procedencia del campo de la enseñanza de la investigadora facilitaba también el conocimiento del ámbito cultural en el que se ha desarrollado la investigación. Finalizadas, pues, estas acciones procedimos al desarrollo de los procedimientos y técnicas encaminados a recoger información, procurando respetar todo lo posible los requisitos que Angulo Rasco, J. F. (1990) exige a las técnicas de recogida de información utilizadas en las investigaciones de carácter interpretativo:

- A) Respetar la integridad del ambiente explorado para descubrir sus estructuras y sus procesos.
- B) Reflejar con profundidad los procesos sociales, en su significado, complejidad e idiosincrasia.
- C) Propiciar el contacto directo con la vida de la gente de manera que las interacciones lleguen a ser un componente natural de la relación.
- D) Permitir que el investigador aprenda, dejando que la gente exprese y explique su realidad tal como la vive, para poder entrar así en su mundo subjetivo y conocer los significados que atribuyen, las explicaciones que formulan y las opiniones, juicios y sentimientos que manejan.

3.2.1.- Entrevistas a profesores del centro.

Una de las técnicas más importantes que hemos utilizado para la recogida de información es la entrevista. La entendemos de una forma similar a como la

define Alonso, L. R. (1998), para quien la entrevista de investigación es una conversación entre dos personas dirigida a favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental por parte del entrevistado sobre un tema objeto de la investigación. Nuestro objetivo al utilizarla ha sido, pues, que nuestros entrevistados elaborasen un discurso sobre la colaboración aun a sabiendas que como afirma el propio Alonso, L. R. (1994) las entrevistas son diferentes según las características del entrevistador y según el contexto espacial, temporal y social en el que se llevan a cabo.

Las entrevistas realizadas han sido de carácter semiestructurado, en ellas la entrevistadora iba formulando las preguntas que consideraba convenientes, basándose en unas cuestiones básicas preparadas de antemano. A lo largo del proceso se ha procurado siempre crear un clima de comunicación adecuado y evitar que la expresión de opiniones y juicios pudiese producir interferencias. Se trataba de aproximarse en cierta medida a lo que Taylor y Bogdan denominan "entrevistas en profundidad" y que estos autores definen así:

"Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras."(Taylor, S. J. y Bogdan, R. 1998, p. 101)

A través de las entrevistas nos proponíamos recoger información de los profesores de ambos centros sobre sus prácticas colaborativas: tipo y grado de colaboración, contexto en el que surgieron y en el que se mantienen, ventajas que encuentran en ellas, dificultades que les plantean, liderazgos que se establecen al respecto, grado de individualismo o balcanización del centro, papel del equipo directivo, consecuencias de la colaboración para el propio desarrollo profesional, etc.

La realización de entrevistas nos ha permitido también establecer un contacto privilegiado desde el punto de vista personal con las personas entrevistadas. El carácter personal de la relación entrevistador-entrevistado la señala Denscombe en la siguiente cita:

"Las entrevistas proporcionan también un grado de contacto cara a cara entre el entrevistador y el respondente que proporciona un elemento personalizado a la investigación. [] Al mismo tiempo, por supuesto, da al respondente la oportunidad de comentar sobre la investigación y de ese modo proporciona cierta retroalimentación sobre como los informantes ven al investigador y su trabajo." (Denscombe, M., 1984, p. 111)

Estas entrevistas se grababan siempre en un magnetófono después de que la entrevistadora, tras conseguir crear un clima de confianza, solicitase el correspondiente permiso a los entrevistados. Posteriormente se realizaba una transcripción de lo grabado en la que se resumían las respuestas de menor interés para la investigación y se mantenían literalmente aquellos aspectos y párrafos que abordaban temas que, o bien eran centrales para la investigación, o bien convenía mantener tal y como se habían expresado, debido al valor añadido que la propia forma de la expresión aportaba. Después de la transcripción se realizaba un análisis interpretativo de la información contenida en cada entrevista a la luz de las teorías recogidas en los dos primeros capítulos de este trabajo, teniendo en cuenta de forma especial las comparaciones y metáforas que los profesores utilizan, ya que como dice Mumby, H. (1998): *"... el concepto de metáfora puede ser una herramienta poderosa para investigar el pensamiento de los profesores."* (p. 79). El contenido de este análisis interpretativo se distingue de la transcripción de la entrevista por presentarse en otro color.

Las cuestiones previstas de antemano pueden verse en el anexo 1 y las que realmente se formularon a cada profesor, así como el desarrollo de las entrevistas y el análisis interpretativo de las mismas, en el anexo 2. Esta diferencia entre las preguntas previstas y las realmente realizadas se debe al carácter abierto de la entrevista que otorgaba a la entrevistadora libertad para adecuar sus cuestiones a las respuestas que iba obteniendo.

El número total de profesores entrevistados es doce, de los que cinco corresponden al Centro de Secundaria y responden a los siguientes perfiles:

- Jefe de Estudios y profesor de Física y Química,
- Secretaria del centro y profesora de Geografía e Historia,
- Jefa del Departamento de Francés,
- Jefa de Estudios Adjunta y profesora de la Rama Sanitaria de Forma-

ción Profesional

- Profesora de Lengua Castellana del Primer Ciclo de Educación Secundaria.

Se ha procurado con esta distribución recoger las opiniones de personas pertenecientes a diferentes departamentos y con distintas responsabilidades en el centro, de forma que a través de ellas se pueda acceder a las acciones colaborativas desde diferentes perspectivas.

En el Colegio de Primaria, por su parte, se realizaron entrevistas a siete maestras que ocupan los cargos siguientes:

- Coordinadora de Educación Infantil.
- Coordinadora del Primer Ciclo de Educación Primaria.
- Coordinadora del Segundo Ciclo de Educación Primaria.
- Coordinador del Tercer Ciclo de Educación Primaria.
- Jefa de Estudios.
- Secretaria del Centro
- Profesora de Educación Compensatoria.

La decisión de entrevistar precisamente a los profesores que coordinan los ciclos y a los miembros del equipo directivo se ha tomado por varias razones: por una parte, porque de esta forma se accede a las personas que más responsabilidad tienen respecto al trabajo colaborativo; por otra, porque es una forma de llegar a todos los ciclos, que constituyen la unidad organizativa en esta etapa; y, además, porque al establecer un criterio claro y público para seleccionar a los entrevistados, la entrada en el centro es más sencilla, evitando así que los profesores busquen razones extrañas para justificar el hecho de que se les entrevistase o no.

3.2.2.- Análisis de legislación.

Siguiendo la idea de Woods, P. (1987) quien afirma que "*... las entrevistas deben usarse en conjunción con otros métodos...*" (p. 77), hemos recurrido también a los análisis de legislación y documentos y a la realización de observaciones para completar la investigación.

Los documentos legislativos que hemos analizado son las leyes, los reales decretos, las órdenes y otras disposiciones que regulan la actividad de cada uno de los centros y conforman su marco legal propio. El análisis de algunas disposiciones ha servido para ambos estudios de casos. Tal es el caso de las siguientes:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (LODE)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE)
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (LOPEG)
- Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.
- Orden de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.
- Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.

Otros análisis se han realizado únicamente para el caso del centro de Educación Primaria:

- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (modificada por Orden de 29 de febrero de 1996.)
- Orientaciones Metodológicas recogidas en el anexo al Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria.

Y, otros, finalmente, se han empleado exclusivamente en el caso del cen-

tro de Educación Secundaria:

- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria (modificada por Orden de 29 de febrero de 1996).
- Orientaciones Metodológicas recogidas en el anexo al Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis de la legislación se ha basado en el estudio de la contribución de las disposiciones legislativas seleccionadas a la creación y mantenimiento de una cultura de la colaboración en los centros. Para ello se han estudiado especialmente los artículos que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo y se han tratado de señalar aquellos otros que deberían haber promovido este tipo de trabajo. La terminología referida a la colaboración y las implicaciones que el uso que esa terminología conlleva han sido también objeto de análisis. Hay que señalar el carácter interpretativo de estos análisis legislativos cuya finalidad es releer lo que dice la legislación desde la perspectiva de la colaboración.

A través de este estudio hemos tratado de conocer la forma en que las políticas de las Administraciones Educativas, especialmente las políticas legislativas, condicionan el puesto de trabajo de los profesores e impiden la colaboración. Estos análisis, así como las guías utilizadas para realizarlos, pueden consultarse en los anexos 4 y 3 respectivamente.

3.2.3.- Análisis de documentos publicados por las Administraciones Educativas.

Los documentos administrativos muestran los discursos de las administraciones y, en parte, las políticas que éstas realizan. Para buscar la contribución de los documentos elaborados por las Administraciones Educativas al desarrollo de la cultura de la colaboración se ha analizado el "*Plan de Formación del Profesorado de Aragón para el curso 2000/2001*". Este documento se seleccionó por la incidencia que tienen en las prácticas colaborativas las políticas y los discursos de formación del profesorado. El análisis se proponía determinar la contribución de las acti-

vidades de formación del profesorado a la creación y mantenimiento de una cultura de la colaboración en los centros, y fue realizado con el ya citado guión que se recoge en el anexo 3. El resultado del análisis se puede consultar en el anexo 5. Tanto en este caso como en el siguiente, en el que se analizan documentos del centro, cabe señalar el carácter interpretativo de los análisis realizados que pretenden revisar los correspondientes documentos desde el prisma de su contribución al desarrollo de la cultura de la colaboración.

3.2.4.- Análisis de documentos del centro.

El análisis de documentos de un centro proporciona amplia información sobre las políticas y los discursos propios del mismo; políticas y discursos que se han configurado por medio de la interacción entre las normas generales de las administraciones educativas y las opiniones y decisiones de los órganos unipersonales y colegiados del centro, siempre dentro del margen de autonomía de que éste disponga.

Como documentos propios se han analizado en ambos centros los siguientes:

- Proyecto Educativo del Centro.
- Proyecto ó Proyectos Curriculares.
- Reglamento de Régimen Interno

En el caso del colegio de Educación Primaria se han analizado también las actas de las reuniones del Seminario que se constituyó en el Centro de Profesores y de Recursos, pero que se reunía en el propio colegio, titulado: "Revisión del PEC y del PCC", ya que en ellas se refleja una parte importante del trabajo colaborativo del conjunto del centro durante ese curso académico. Este documento sustituye en la práctica a las actas de las reuniones de ciclo.

En un primer momento pensábamos también analizar las actas de las reuniones de los departamentos en el Instituto de Educación Secundaria y las programaciones en ambos centros. Respecto a las actas de las reuniones departamentales el análisis no ha podido realizarse por no haber sido posible el acceso a las mismas y no haberse considerado, además, estrictamente necesario, ya que se ha accedido a través de las entrevistas a gran parte de la información que éstos podrían haber proporcionado. En cuanto a las programaciones, una reflexión posterior nos llevó

al convencimiento de que no servían para detectar el trabajo colaborativo, ya que en el centro de Primaria no existían cursos paralelos que pudiesen programar juntos, y en el de Secundaria, ni siquiera la posible existencia de un único modelo de programación para cursos paralelos garantizaba que hubiese sido elaborado de forma colaborativa.

Los documentos del centro se han analizado siguiendo la guía contenida en el anexo 6, mientras que el resultado de dicho análisis se recoge en el anexo 7.

3.2.5.- Realización y registro de observaciones en los centros y en las aulas.

Interrogar y analizar no son las únicas acciones que pueden realizarse para recoger datos en el transcurso de una investigación. Según Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Giménez, existen también otras técnicas:

"La investigación cualitativa puede realizarse no sólo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando. Para responder a ciertos interrogantes, la observación puede ser el enfoque más adecuado." (Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Giménez, E., 1996, p. 149)

Las observaciones se han realizado durante las estancias en los centros a través de la toma de notas detallada, de acuerdo con las indicaciones de Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998), Goetz, J. y LeCompte, M. D. (1988) y Stake, R. E. (1998).

A pesar de las dificultades iniciales a las que nos hemos enfrentado para recoger elementos significativos, la información recogida a través de las observaciones nos ha resultado de gran importancia. Esta información procedía de múltiples situaciones, hechos, expresiones y manifestaciones de los profesores, incluidas las informaciones que aportaban cuando las entrevistas se habían dado por terminadas y que, por tanto, no aparecen en las mismas. A través de esta fuente informativa se accede especialmente a los escenarios, culturas y prácticas de los profesores. El anexo 8 recoge el registro de las observaciones realizadas.

3.3.- FASE POSACTIVA.

3.3.1.- Elaboración del informe descriptivo.

Terminada la fase de recogida de información se elaboró un informe descriptivo de cada caso. En él se recogía la información procedente de las distintas fuentes y se organizaba en 9 bloques que llevan los siguientes títulos:

- 1.- La práctica de la colaboración entre el profesorado: características que presenta y finalidades que persigue.
- 2.- La práctica de la colaboración entre los alumnos.
- 3.- Elementos que facilitan la colaboración en el centro y elementos que la dificultan.
- 4.- Las ventajas y los inconvenientes de la colaboración.
- 5.- La colaboración como experiencia personal.
- 6.- La colaboración impuesta.
- 7.- La colaboración en grupos aislados.
- 8.- El trabajo individual del profesorado.
- 9.- La relación entre la colaboración y el desarrollo profesional.

En cada uno de estos bloques se situaba la información sobre el correspondiente tema ordenada según la fuente de la que procedía: entrevistas, análisis de legislación, análisis de documentos del centro u observaciones. Dado que nos encontrábamos en un momento descriptivo era necesario evitar cualquier tipo de interpretación y ceñirnos a lo que nos había dicha dicho la persona entrevistada, lo que habíamos leído en la legislación o en el documento, o lo que habíamos observado. Hay que señalar la dificultad que supone la adopción de esta postura, ya que cualquier mirada sobre lo que nos rodea es una mirada subjetiva, como lo es ya el propio hecho de haber seleccionado esas fuentes de información y no otras; sin embargo es importante evitar las interpretaciones en este momento inicial, ya que se trata únicamente de organizar los datos para que posteriormente podamos realizar un proceso interpretativo más rico y fructífero.

A través del procedimiento arriba descrito cada bloque quedó dividido en cuatro apartados:

- Lo que dicen los profesores entrevistados.

- Lo que dice la legislación analizada.
- Lo que dicen los documentos del centro analizados.
- Lo que indican las observaciones realizadas.

Al finalizar el informe, el conjunto de los nueve bloques contenían toda la información obtenida en el proceso de la investigación.

3.3.2.- Triangulación de los datos obtenidos.

Con las informaciones obtenidas a través de todas las fuentes se ha realizado un proceso de triangulación que nos ha permitido contrastar las informaciones sobre un mismo tema o aspecto conseguidas a través de diferentes procedimientos. Goetz y LeCompte entienden así esta técnica propia de la investigación de carácter interpretativo:

"Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos; así, los obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra. Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (Glaser y Strauss, 1967), y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un sólo observador." (Goetz, J. P. y LeCompte, M. D., 1988, p. 36)

También para Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998) la triangulación es un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. En la línea señalada por estos autores, nuestra triangulación ha tenido por objeto contrastar las informaciones obtenidas a través de diferentes fuentes. De esta forma hemos podido comprobar si lo que nos decían los profesores venía avalado por la legislación, se veía reflejado en los documentos del centro y se podía constatar a través de las observaciones realizadas. En unas ocasiones existía un acuerdo unánime entre las diversas fuentes y en otras

se han detectado ciertas diferencias, unas y otras nos han conducido, según los casos, a conclusiones diferentes.

El método que hemos utilizado para organizar la información y poder triangularla es *"El método de los recortes y las carpetas" originalmente llamado "The cut-up-and-put-in-folders approach"* (Bogdan, R. C., y Blikem, S. K., 1982) que consiste en fotocopiar los documentos originales: entrevistas, análisis, registros de observaciones, etc., recortarlos y agruparlos por temas o categorías. El agrupamiento puede hacerse utilizando carpetas o, como en nuestro caso, pegando los recortes en folios en blanco. De esta forma en cada grupo tendremos informaciones de diferentes fuentes, pero siempre en relación con el criterio que hayamos considerado pertinente. Como ayuda para formar los grupos utilizábamos rotuladores de colores y para saber, después de haberla recortado, dónde estaba ubicada inicialmente la información, recurríamos a un sistema de numeración para distinguir los documentos y las páginas. Cuando un fragmento de información debía ser codificado en varios grupos realizábamos más de una copia del documento original. Terminado el proceso, y como indican los propios Bogdan, R. C., y Blikem, S. K. (1982): *"Con todas las unidades de datos en las respectivas carpetas, debe buscarse reagruparlas de acuerdo con algún esquema"* (p. 169) El criterio que utilizábamos para estos reagrupamientos eran, a su vez, nuevos subtemas o nuevas categorías algunas de las cuales hacían de nexo o de hilo conductor entre uno y otro grupo.

3.3.3.- Elaboración del informe analítico.

Tras el informe descriptivo y la triangulación de los datos procedimos a realizar el informe analítico en el que la investigadora, a la luz de los datos disponibles, de las coincidencias o divergencias entre las distintas fuentes, de la base teórica contenida en los dos primeros capítulos y de sus propias ideas y concepciones, realizaba una interpretación de la situación objeto de estudio.

Los informes analíticos se estructuran en torno a los epígrafes siguientes:

Caso nº 1

- 1.- El profesorado colabora de forma voluntaria para conseguir sus propios fines
- 2.- Las ideas compatibles del grupo como elemento facilitador de la colaboración y la falta de tiempo, implicación personal y autonomía como

aspectos que la dificultan.

- 3.- El apoyo moral: una de las grandes ventajas de la colaboración.
- 4.- Colaborar desarrolla las relaciones personales y grupales.
- 5.- La división en departamentos crea balcanización en el centro.
- 6.- El individualismo como consecuencia de las condiciones del puesto de trabajo.
- 7.- Los profesores: usuarios ocasionales de la colaboración con los alumnos.
- 8.- Los profesores son conscientes de que colaborando se desarrollan profesionalmente.

Caso nº 2

- 1.- Los profesores colaboran a instancias del equipo directivo y para conseguir las finalidades que éste propone.
- 2.- La colaboración artificial como consecuencia de una colaboración reglamentada.
- 3.- La colaboración como experiencia de desarrollo individual y solidaridad social frente a la responsabilidad en el logro de resultados.
- 4.- Tener ideas similares y querer innovar facilita la colaboración, pero los libros de texto, la falta de tiempo, la inseguridad y la autosuficiencia la dificultan.
- 5.- Infantil y Primaria como subgrupos que crean cierto grado de balcanización en el centro.
- 6.- El individualismo como estrategia adaptativa y consecuencia de la cultura.
- 7.- El interés o desinterés de los profesores por colaborar se hace extensivo al aula.
- 8.- La colaboración facilita la adquisición de nuevas ideas, su puesta en práctica y la reflexión sobre los resultados por eso promueve el desarrollo profesional.

Cada uno de estos apartados recoge la interpretación de la información recogida al respecto, por lo que constituye ya un paso importante hacia las conclusiones que se basarán en la generalización, para un determinado ámbito, de las interpretaciones realizadas. En realidad se trata de un paso intermedio para llegar de las informaciones recogidas a los asertos.

3.3.4.- Elaboración de conclusiones y propuestas para mejorar la práctica.

La elaboración de conclusiones no es un proceso que comienza cuando finaliza la recogida de la información, sino que como indican Goetz, J. P. y Le-Compte, M. D. (1988) *"los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio"* (p. 173). No obstante, y a pesar de ser ciertas las afirmaciones anteriores, podemos decir que las conclusiones se construyen, en gran parte, cuando se dispone de la información y ésta se ha interpretado. El proceso de elaboración no es sencillo. Stake nos advierte de la dificultad que supone pasar de las observaciones a los asertos:

"Cómo llegar a los asertos es un proceso de interpretación habitual, que para algunas personas puede requerir unas reglas lógicas o de acreditación de pruebas. No disponemos de guías adecuadas para transformar las observaciones en asertos -y sin embargo es un proceso que las personas seguimos con regularidad." (Stake, R. E., 1998, p. 21)

Esta necesidad que tiene el investigador de utilizar su intuición en el contexto de un proceso reflexivo nos la expone Beltrán, M. (2000) cuando dice que, en dichos procesos, para convertir en una unidad la masa de datos obtenida no cuenta con ningún procedimiento algoritmizado, ni con reglas establecidas que le indiquen cómo ha de proceder; sólo cuenta con su intuición y con una constante vigilancia epistemológica que estudie las condiciones que le mueven a interpretar de la manera que lo hace. La siguiente cita de Ibáñez explica el camino por el que el investigador interpretativo llega de la realidad a la teoría.

"La interpretación es una lectura: escucha de una realidad que habla.

Como punto de partida el investigador intuye [] Pero en una segunda operación, debe evaluar esas intuiciones: transformar las analogías percibidas en homologías pensadas. Frotar sus intuiciones contra las teorías construidas -o construibles-, verificarlas en un proceso que articula su dimensión sistémica (coherencia con el conjunto de los campos teóricos) y su dimensión operatoria (aplicabilidad a los fenómenos.)" (Ibáñez, J., 1992 pp. 350-351)

En nuestro caso, construir las conclusiones a partir de los informes analíticos, e incluso de las ideas e intuiciones que precedieron a esos informes, se ha basado en un proceso de teorización en el que a través de procesos inductivos y deductivos elaborábamos constructos teóricos acordes con lo que estábamos viendo, recurriamos a los que ya conocíamos y los contratábamos con otros aspectos o perspectivas de la realidad estudiada. En este ir y venir de la teoría a la práctica y de ésta última a la primera, hemos utilizado numerosos recursos como la comparación, el contraste y la determinación de vínculos y relaciones. Tal como indican Erickson, F.; Florio, S. y Buschman, J. (1990) el método de investigación de campo es fuertemente inductivo en cuanto que las categorías específicas de observación no están determinadas antes de entrar en la situación de campo, pero no es totalmente inductivo, puesto que el investigador siempre identifica las cuestiones conceptuales de interés para la investigación antes de introducirse en la situación de campo. Este proceso interactivo, y no siempre lineal, nos ha conducido, pues, a la elaboración de las conclusiones recogidas en el capítulo siguiente que hemos redactado agrupándolas en bloques temáticos.

A partir de las conclusiones establecidas, y de acuerdo con nuestras finalidades y con la opinión de Pérez Gómez, A. I. (1992 b), quien afirma que "*... la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica*" (p. 117), hemos elaborado también unas propuestas para mejorar dicha práctica, revisando, a la luz de las conclusiones, la información obtenida y las interpretaciones realizadas. Con ellas pretendemos contribuir a la mejora de la colaboración entre profesores y a la reconstrucción de una práctica docente que a lo largo de todo el trabajo hemos intentado analizar y comprender.

4.- INFORMES DE LOS CASOS.

A continuación expondremos el informe descriptivo y el analítico de cada uno de los casos, precedidos de una breve descripción del contexto de los centros a los que se refieren y de una relación pormenorizada de las fuentes de información utilizadas. De esta forma haremos explícito, y por tanto podremos someter a la crítica de los lectores, el paso de la descripción de los hechos a la interpretación que hemos realizado de acuerdo con los principios teóricos asumidos por la investigación.

4.1.- INFORME DEL CASO N° 1.

4.1.1.- Datos del centro.

El centro objeto de este Caso es un Instituto de Educación Secundaria situado en Teruel que escolariza 812 alumnos repartidos entre las siguientes etapas y niveles educativos:

- Educación Secundaria Obligatoria (8 grupos del primer ciclo y 7 grupos del segundo ciclo)
- Ciclos Formativos de Grado Medio:
 - Cuidados Auxiliares de Enfermería. (2 grupos)
- Bachillerato en las siguientes modalidades:
 - Humanidades y Ciencias Sociales (2 grupos)
 - Ciencias de la Naturaleza y de la Salud (2 grupos)

- Ciclos Formativos de Grado Superior:
 - Salud Ambiental. (1 grupo)
 - Información y Comercialización Turísticas. (1 grupo)
- Garantía Social:
 - Asistencia de Ayuda a Domicilio y Residencias Asistidas. (1 grupo)
- Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia.
- Bachillerato Nocturno para Personas Adultas en las mismas modalidades que el diurno.

El instituto está situado en las proximidades del centro histórico de la ciudad. Consta de dos edificios, uno nuevo y el otro recién remodelado y dispone del equipamiento necesario para los estudios que imparte: laboratorios de ciencias naturales, física, química y análisis medioambientales; dos aulas de tecnología, dos de informática, dos de música, un taller de auxiliar de enfermería; biblioteca, gimnasio, pistas deportivas, salón de actos y patio de recreo.

Los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria del centro proceden de tres colegios públicos de Educación Primaria de la localidad, mientras que en el Bachillerato se incorporan numerosos alumnos de centros concertados que no imparten esta etapa, y de alguno público cuya oferta es diferente. Casi todo el alumnado reside en la ciudad de Teruel, excepto una docena que al vivir en poblaciones cercanas se trasladan diariamente, y un número similar que está instalado en residencias o colegios menores durante los días lectivos y se desplazan a sus pueblos los fines de semana.

La mayor parte de las familias del alumnado del centro trabajan en el sector servicios: funcionarios, comercio, entidades financieras, etc. y se sitúan en un nivel socio-económico medio, si bien algunos padres y madres pertenecen a otros sectores de actividad y sus niveles económicos son diversos. En los últimos años ha llegado al instituto un pequeño número de alumnos inmigrantes que se han incorporado al mismo con total normalidad.

El número de docentes del centro es de 78 de los cuales más del 80% tiene plaza definitiva en el mismo. El movimiento por traslados es escaso, ya que la

mayor parte del profesorado está establecido en la ciudad. Una parte importante de los profesores y casi todos los jefes de departamento tienen más de 20 años de experiencia docente y su llegada al centro se remonta a la época en la que en él se impartía únicamente Bachillerato, por lo que puede decirse que se socializaron profesionalmente en una tradición selectiva del alumnado que todavía perdura en el instituto, aunque de forma cada vez más matizada. En los últimos años, con la llegada del alumnado de Formación Profesional y del primer ciclo de Secundaria se han incorporado al claustro profesores que proceden de centros educativos con una tradición no selectiva.

El instituto participa en un proyecto de innovación surgido de un acuerdo que estableció la Diputación General de Aragón con el Ministerio de Educación francés. Consiste en que el francés pase a ser primer idioma y que algunas materias se impartan en esta lengua.

En el curso 1996-97 se presentó y salió elegido un equipo directivo formado por profesores que llevaban bastantes años en el centro y que poseían una visión de la educación de carácter progresista. Tres cursos más tarde el director se trasladaba y, ante la falta de candidatos, la administración designaba uno nuevo que mantuvo en sus cargos al resto del equipo directivo anterior.

4.1.2.- Fuentes de información

4.1.2.1.- PROFESORADO ENTREVISTADO.

A lo largo del desarrollo de este Caso se han entrevistado a los siguientes profesores que se designan con nombres figurados y de los que se indica la materia que imparten, el cargo que desempeñan y los años de experiencia docente que poseen.

Antonia.- (Entrevista nº 8)

- **Secretaria del centro** durante 6 cursos.
- Profesora de Geografía e Historia.
- 19 años de docencia en institutos públicos, 10 de ellos en el centro.

Jesús.- (Entrevista nº 9)

- **Jefe de Estudios** durante 5 cursos.
- Profesor de Física y Química.
- 16 años de docencia en centros públicos y privados, 9 de ellos en el

centro.

Marisa.- (Entrevista nº 10)

- **Jefa de Estudios Adjunta de Formación Profesional** durante 3 años.
- Profesora de la Rama Sanitaria de Formación Profesional
- 10 años de docencia en centros públicos como profesora de la rama Sanitaria de Formación Profesional, 5 de ellos en el centro.

Inés.- (Entrevista nº 11)

- **Jefa del departamento de Francés** durante 9 años.
- Profesora de Francés
- 21 años de docencia en centros públicos, 18 de ellos en el centro.

Vicenta.- (Entrevista nº 12)

- **Profesora de Lengua Castellana del primer ciclo de Secundaria.**
- 24 años de experiencia como maestra en colegios públicos.
- Lleva 5 años como profesora del centro.

4.1.2.2.- LEGISLACIÓN Y DOCUMENTOS DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS ANALIZADOS.

En este Caso se ha analizado la siguiente legislación y documentos de las Administraciones Educativas:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (LODE)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE)
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (LOPEG)
- Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.
- Orden de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.

- Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria (modificada por orden de 29 de febrero de 1996).
- Orientaciones metodológicas recogidas en el anexo al Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Plan de Formación del Profesorado de Aragón. Curso 2000/2001

4.1.2.3.- DOCUMENTOS DEL CENTRO ANALIZADOS.

Para desarrollar este Caso se han analizado los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo del Centro
- Proyecto Curricular de la ESO
- Proyecto Curricular de Bachillerato.
- Reglamento de Régimen Interno.

4.1.2.4.- OBSERVACIONES REALIZADAS.

Las observaciones se han realizado durante las visitas al centro para concertar y realizar las entrevistas, así como en otros periodos de tiempo (recreos, horas de biblioteca, etc.) en los que la investigadora ha convivido con el profesorado del centro. También se incluyen aquí algunas observaciones realizadas por los entrevistados a micrófono cerrado.

4.1.3.- Informe descriptivo del Caso

4.1.3.1.- LA PRÁCTICA DE LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO: CARACTERÍSTICAS QUE PRESENTA Y FINALIDADES QUE PERSIGUE.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Los profesores entrevistados colaboran para conseguir diferentes finalidades y su colaboración presenta también características muy distintas: Antonia trabaja en equipo para adaptar su enseñanza a la selectividad, Jesús para desarrollar su proyecto de equipo directivo, Marisa para poner en marcha nuevas enseñanzas, Vicenta para enseñar mejor su materia, e Inés para aumentar la influencia del idioma francés en el centro.

Antonia trabaja de forma colaborativa con una compañera de departamento con la que prepara las clases de 2º de bachillerato con el fin de elaborar materiales que sustituyan al libro de texto, les gusten más y se adapten mejor a las exigencias de la selectividad:

"... así que al año siguiente nos lo planteamos y pasamos de libro de texto, así además estamos más... hacemos más lo que nos dice el coordinador de Zaragoza, porque claro como esto es dependiendo de que... universidad, pues entonces nos hacemos los temas a modo y modelo del coordinador, ¿no?, entonces empezamos yo creo que hace tres ó cuatro años, no recuerdo exactamente, y elaboramos los temas, los textos..." (Antonia, entrev. nº 8)

El trabajo en equipo que desarrollan consiste en elaborar los temas, llevar el mismo ritmo en el aula, preparar los exámenes conjuntamente, pasarse textos, etc. Lo realizan de forma voluntaria; de hecho, hay otra profesora que imparte el mismo nivel y que no participa en esta tarea. El tiempo necesario lo sacan de las horas de libre disposición que tienen en el centro, las guardias en las que coinciden y las tardes libres. No consideran que esta actividad forme parte de sus obligaciones.

El departamento no desarrolla un trabajo verdaderamente colaborativo, sólo se reúne para hacer la programación general y para tomar decisiones puntuales como la elección de libros de texto, o la organización de actividades extraescolares.

Jesús, como jefe de estudios, colaboraba más con el resto del equipo directivo el curso pasado, ya que compartían un proyecto común, mientras que ahora tienen un director impuesto por la administración y se limitan a resolver los asuntos diarios. En el departamento han colaborado cuando tenían que sacar algo adelante en conjunto, como en el momento en que empezaron con programaciones nuevas o Proyectos Curriculares.

Los órganos colegiados del centro desarrollan, en su opinión, poco trabajo colaborativo porque se limitan a esperar las propuestas del equipo directivo. Ante la pregunta de si hay trabajo en equipo en el Consejo Escolar y en la Comisión de Coordinación responde:

"Si, pero hay muy poco, ¡eh!, hay muy poco, en todos esos órganos se está..., y además la experiencia me lo lleva diciendo, se está más a ver lo que dice el equipo directivo, a ver lo que el equipo directivo propone, todo el mundo está esperando unas propuestas del equipo directivo. Cuando nosotros hemos querido montar alguna vez alguna comisión de la CCP para trabajar algún tema como por ejemplo la optatividad en el centro, no ha funcionado." (Jesús, entrev. n° 9)

En general la gente no se implica y deja la responsabilidad en manos del equipo directivo que se ve obligado a tomar las decisiones. Según este mismo informante el profesorado dice:

"... ya hay un equipo directivo que me tiene que dar las pautas a seguir..., pues ya lo tengo hecho." (Jesús, entrev. n° 9).

Piensa que, en general, los profesores se preocupan más por el trabajo en equipo para asuntos del aula que para los del centro.

Marisa viene realizando un intenso trabajo colaborativo con la finalidad de vencer la inseguridad y buscar apoyo para preparar sus clases de Sanitaria, ya que no llevan libros de texto o los emplean sólo como base. Comenzó a trabajar en equipo porque venía de un centro de formación profesional tradicional y aquí empezó a impartir los ciclos formativos en los que todo era nuevo y su formación

inicial de licenciada en medicina no le ofrecía muchos recursos. Así responde a la pregunta sobre si trabajaban de forma coordinada:

"Sí, porque en aquellos momentos si nos encontrábamos algo es un poco desasistidos y un poco perdidos, entonces siempre éramos de la opinión de que cuatro ojos pues veían las cosas más claras que dos." (Marisa, entrev. n° 10)

Su trabajo en equipo consistía en buscar recursos y elaborar materiales en unos casos para suplir, y en otros para completar, el libro de texto. Colaboraban durante todo el tiempo que no estaban en el aula. Así explica la necesidad que tenían de trabajar en equipo:

"En aquel momento, más que trabajo en común, de decir en grupo es que íbamos todos como una piña buscando cosas para preparar las clases, para ayudarnos unos a otros y tal, y la verdad es que en ese momento cada vez que cazábamos algo: "oye tú que das contaminación, mira que me he encontrado esto que te puede ir bien", o "tu que das esto que no sé que...", íbamos así, pues la verdad es que bueno pues muy..., muy pillaos." (Marisa, entrev. n° 10)

Marisa considera este trabajo en equipo como algo voluntario y difícil de cuantificar en horas porque les lleva mucho tiempo. Sin embargo el trabajo de departamento lo ve como algo burocrático y lleno de papeleo que impide tratar otros temas importantes y cambiar impresiones.

Vicenta se coordina con los profesores de lengua del primer ciclo y con la profesora de pedagogía terapéutica con la finalidad de desarrollar mejor su trabajo con los alumnos. Este trabajo en equipo le aporta motivación y evita que se sienta sola "como una francotiradora". Los profesores de lengua se reúnen todas las semanas y llevan una programación conjunta en la que acuerdan los contenidos, las actividades y las fechas de los exámenes. Con la profesora de pedagogía terapéutica las reuniones se producen de manera informal:

"Ahí es más relaciones personales, ¿sabes?, no es una reunión específica, formal, porque ella también está en la reunión del ciclo los jueves. Enton-

ces tienes un caso puntual y le dices: "mira..., aquí, aquí hay que acudir y a ver lo que hacemos con él". (Vicenta, entrev. n° 12)

Para Vicenta esta coordinación informal resulta muy útil:

"Sí, porque tiene la cercanía. A lo mejor no es tan formal de que no te sientas y discurre, pero a veces el sentarte y discurrir lleva mucho más tiempo, pierdes la efectividad... que en este momento: "mira, necesito esto...", nos sentamos en cinco minutos, pues ella que tiene la guardia y yo tengo en ese momento libre, pues nos juntamos en ese momento que es cuando nos ha surgido el problema, se resuelve... y ya está..." (Vicenta, entrev. n° 12)

Estas actividades colaborativas las realiza fuera de las reuniones de departamento que tienen lugar una vez al mes y en las que se limitan a coordinar temas puntuales. Explica, también, que cuando los tutores del Primer Ciclo vieron la necesidad de trabajar en equipo pidieron una hora para reunirse conjuntamente.

Inés, jefa del departamento de francés, trabaja en grupo con sus compañeros con la finalidad de realizar actividades con otros centros franceses para que sus alumnos se interesen por esta lengua que, a través de la participación del departamento en un proyecto de innovación, ha pasado a ser primer idioma para algunos alumnos. Afirma que las tareas prácticas llevan a la necesidad de coordinarse y que la clave del éxito es que haya un producto final que interese a todos que salga bien. Cuando se le pregunta por las ventajas del trabajo en equipo responde así:

"Es que no es que le vea ventajas, es que tal como estamos hoy... es una necesidad, no se puede trabajar individualmente, porque, claro, sobre todo en una asignatura digamos que es tan práctica que el chaval tiene que ver que eso le tiene que dar una utilidad, pues desde estar continuamente en contacto con otros centros en Francia, estar..." (Inés, entrev. n° 11)

Este trabajo en equipo se dirige a organizar contactos y actividades con alumnos de otros centros franceses: intercambios, videoconferencias, etc. Fuera del centro participa en un grupo interprovincial y en otro del Centro de Profesores y de

Recursos constituidos a raíz del proyecto de innovación, a través del cual el Francés llegó a ser primer idioma.

La programación conjunta en el departamento se realiza de una manera muy burocratizada y parece despertar poco interés. Llevan libro de texto y consideran que no merece la pena elaborar materiales alternativos.

Inés no encuentra interesante ni necesario colaborar en la comisión de coordinación, de la que es miembro, y a la que sólo le pide el apoyo para su departamento:

"A la comisión llevamos conclusiones, o peticiones, o como tú quieras, pero el trabajo que me interesa es el del departamento y luego por supuesto el apoyo de la comisión y del centro, pues claro, es fundamental al departamento, pero, vamos, lo prioritario en este caso es el departamento" (Inés, entrev. n° 11)

Considera que trabajar más allá del departamento no es una necesidad, sino una imposición legal:

"Más gratificante el trabajo del departamento, lo otro lo encuentro, pues una necesidad de tipo legal. Es otra historia." (Inés, entrev. n° 11)

B) Lo que dice la legislación analizada:

La legislación vigente recoge así la colaboración entre profesores y le atribuye las siguientes finalidades y características:

Los artículos de la LODE que están todavía en vigor no contienen ninguna referencia a la colaboración entre profesores. Se limitan a garantizar el derecho de reunión de éstos y el del resto de miembros de la Comunidad Educativa:

"Se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnos y alumnos, cuyo ejercicio se facilitará de acuerdo con la legislación vigente y teniendo en cuenta el normal desarrollo de las actividades docentes." (Ley Orgá-

nica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación; Art. 8)

La ley no indica las finalidades a las que puede orientarse este derecho de reunión que sería previo al "trabajo en equipo" y tampoco especifica el tipo de relación que debe establecerse entre las personas que se reúnan.

La LOGSE sólo menciona el trabajo colaborativo en el título cuarto "De la calidad de la enseñanza", concretamente en su artículo 57 apartado 4 que dice así:

"4.- Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores." (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Art. 57, apart. 4)

La LOPEG crea los órganos de gobierno colegiados: Consejo Escolar, Claustro de Profesores y cuantos otros establezcan reglamentariamente las Administraciones educativas. No cita, sin embargo, el trabajo colaborativo, únicamente dice que el equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.

El Reglamento Orgánico de los IES desarrolla los órganos colegiados de gobierno creados por la LOPEG y reglamenta, entre otros aspectos, el número mínimo de reuniones que deben celebrar. Establece, también, los órganos de coordinación docente: Departamentos, Comisión de Coordinación Pedagógica y Tutores y Juntas de Profesores de Grupo. A lo largo de su desarrollo se refiere a la colaboración en cuatro ocasiones diferentes:

- Al recoger lo ya establecido en la LOPEG respecto a que el equipo directivo trabaje de forma coordinada.
- Al establecer que el director debe garantizar el derecho de reunión de los profesores.
- Al determinar que una de las funciones de los tutores es facilitar la cooperación entre maestros y padres.
- Al decir que la junta de profesores debe tratar coordinadamente los

conflictos que surjan en el seno del grupo.

Entre las numerosas ocasiones en las que este reglamento debería haber hecho referencia al trabajo colaborativo, pero no la ha hecho, destaca el artículo 49: "Competencias de los departamentos didácticos" en cuyo apartado c) dice que los departamentos elaborarán, antes del comienzo del curso académico, las programaciones didácticas bajo la coordinación y dirección del jefe de departamento.

Las Instrucciones que Regulan la Organización y el Funcionamiento de los IES se refieren en varios artículos al trabajo colaborativo:

- Artículo 3.- Los departamentos celebrarán reuniones semanales que serán de obligada asistencia para sus miembros.
- Artículo 4.- Para facilitar las reuniones periódicas de los componentes de un mismo departamento, los jefes de estudios reservarán una hora a la semana en la que los miembros de un mismo departamento queden libres de otras actividades.
- Artículo 7.- La Comisión de Coordinación Pedagógica se reunirá con una periodicidad mínima mensual y celebrará una sesión extraordinaria al comienzo del curso y otra al finalizar éste.
- Artículo 8.- La Comisión de Coordinación Pedagógica deberá establecer las directrices generales para la elaboración y revisión del Proyecto Curricular, así como un calendario de actuaciones para su seguimiento, evaluación y posibles modificaciones.
- Artículo 11.- Podrán realizarse las sesiones conjuntas del tutor con los profesores del grupo de alumnos que el jefe de estudios y los propios tutores consideren necesarias y todas aquellas que estén recogidas en el Plan de Acción Tutorial.
- Artículo 13 C).- Los tutores de los grupos de diversificación se coordinarán con el resto de tutores de sus alumnos.
- Artículo 16.- El jefe de estudios convocará las reuniones de tutores y procurará que los tutores de un mismo curso dispongan en su horario de alguna hora común.
- Artículo 73.- En este artículo se señala que las restantes horas (después de las lectivas y las complementarias) hasta completar las treinta de

dedicación al instituto, serán computadas mensualmente y pueden comprender, entre otras actividades, la asistencia a reuniones de claustro y a sesiones de evaluación.

- Artículo 81. D) Indica que el horario complementario podrá contemplar horas dedicadas a tareas de coordinación para los miembros del equipo directivo.

En definitiva, las obligaciones respecto a la colaboración que, según la legislación vigente, tienen los profesores son: participar en las reuniones de su departamento durante una hora a la semana, participar en las sesiones del claustro y de la junta de profesores de grupo y, en su caso participar también en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y del equipo directivo.

Las disposiciones legislativas analizadas utilizan la terminología siguiente para referirse al trabajo conjunto entre profesores:

- LODE.- "Derecho de reunión."
- LOGSE.- "Trabajo en equipo".
- LOPEG.- "Trabajar de forma coordinada"
- ROC de los IES.- "Trabajar de forma coordinada", "Garantizar el derecho de reunión.", "Cooperación" (entre padres y profesores).
- INSTRUCCIONES para el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.- "Celebrar reuniones." "Asistencia a reuniones" y "Tareas de coordinación".

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

El Proyecto Educativo de Centro se refiere únicamente a la colaboración entre profesores en los apartados titulados: "Definición y objetivos" y "Relaciones con otras instituciones".

En el primer apartado expone la necesidad de que toda la Comunidad Educativa colabore:

"4.- Que, como Centro de formación y trabajo, actividades que exigen la colaboración de todos sus miembros, el respeto, tanto a las personas como al

material y las instalaciones, y el diálogo, como forma democrática de comunicación, deberán ser formas fundamentales de convivencia." (Proyecto Educativo de Centro)

En el apartado "Relaciones con otras instituciones", al hablar de las relaciones con otras instituciones, y en concreto, con otros centros de Secundaria dice:

"Otros centros de Secundaria públicos de la ciudad: Francés de Aranda, Segundo de Chomón y Santa Emerenciana. Existe un contacto periódico de los equipos directivos que permite intercambiar información, abordar juntos problemas comunes y que los alumnados respectivos participen en actividades de los otros centros." (Proyecto Educativo de Centro)

La colaboración no aparece en ningún otro apartado del Proyecto Educativo de Centro, sin embargo, los objetivos que éste se propone se conseguirían mejor a través de dicha actividad.

Debería haberse hecho referencia al desarrollo de la cooperación al enumerar los objetivos de la actividad educativa del Instituto. Para ello podría haberse incluido el objetivo siguiente:

"10.- Crear una cultura de la colaboración en el centro promoviendo un trabajo cooperativo entre el profesorado, entre el alumnado, y en general entre todos los miembros de la Comunidad Educativa."

El Proyecto Curricular de la ESO sólo se refiere a la colaboración entre profesores en el apartado dedicado a la evaluación, concretamente en el subapartado "Evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas" en el que se habla de la toma de decisiones colegiada por parte del profesorado:

"La evaluación se realizará por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor-tutor del grupo y asesorados por el Departamento de Orientación; las decisiones se tomarán de forma cole-

giada; en el caso de que no haya consenso, cualquier decisión se adoptará con el acuerdo de, al menos, dos tercios del equipo de profesores." (Proyecto Curricular de la ESO)

El Proyecto nos remite en este subapartado a la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado para poder llegar a una toma de decisiones colegiada. Hay que señalar, sin embargo, que estas decisiones colegiadas vienen ya prescritas en la normativa sobre evaluación.

Este Proyecto Curricular no alude en ningún otro lugar a la colaboración entre profesores.

El Proyecto Curricular de Bachillerato se refiere también al carácter colegiado de la evaluación, pero tampoco nombra a ésta en ningún otro momento.

El Reglamento de Régimen Interno señala entre los objetivos que debe tener la actividad educativa del instituto el siguiente:

"3.- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre todas las personas." (Reglamento de Régimen Interno)

Este objetivo se propone formar personas que cooperen, pero posteriormente no cita la colaboración ni establece ninguna medida para promoverla.

4.1.3.2.- LA PRÁCTICA DE LA COLABORACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Todos los profesores entrevistados se muestran partidarios del trabajo en equipo entre los alumnos, pero sus experiencias al respecto son muy dispares. Jesús es el único que la ha practicado de forma continuada. Los alumnos lo veían como un bicho raro. Sus compañeros no se oponían, pero tampoco lo animaban. Piensa que aunque otros profesores encuentren ventajas en este tipo de trabajo lo ven como un salto en el vacío y les da inseguridad porque ellos han aprendido de otra manera. Echa de menos un proyecto conjunto al respecto.

Alicia se declara partidaria de practicarlo de vez en cuando, pero no con segundo de bachillerato que es el curso que imparte, debido a la falta de tiempo y la presión de la selectividad.

Marisa, Inés y Vicenta lo practican de forma esporádica con algunos temas. Las dos primeras piensan que hay que tener cuidado de que unos no se aprovechen del trabajo de otros, mientras la tercera lo considera un proceso lento.

B) Lo que dice la legislación analizada:

La LOGSE se refiere al trabajo en equipo de los alumnos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria en los artículos siguientes:

"La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico." (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Art. 20. Punto 4)

"La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo. Para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad." (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Art. 27. Punto 5)

Por otra parte, el Real Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria dice en el anexo que recoge los principios metodológicos de la etapa:

"En un currículo abierto, los métodos de enseñanza son en amplia medida responsabilidad del profesor y no deben ser completamente desarrollados por la autoridad educativa" (Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre. Anexo)

Aunque este anexo indica ciertos principios metodológicos de carácter general que son válidos para todas las áreas de esta etapa, ninguno de ellos se refiere al trabajo colaborativo entre los alumnos. La colaboración, por tanto, no aparece en este anexo ni como obligatoria, ni como recomendada.

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

La colaboración entre alumnos está recogida en el Proyecto Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en los apartados "Objetivos Generales de Etapa" y "Metodología".

El centro prioriza dos Objetivos Generales de Etapa, al considerarlos comunes para todas las áreas. Uno de ellos se refiere a la colaboración entre alumnos, y en el currículo básico aparece definido de la forma siguiente:

"f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales sociales." (Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre. Art. 4º, f)

El instituto realiza la siguiente definición definitiva de este objetivo:

"f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales sociales y valorando y respetando las normas internas de convivencia, así como haciendo un uso adecuado de los bienes comunes." (Proyecto Curricular de la ESO)

Uno de los comentarios que se hace sobre este objetivo es el siguiente:

"1.- Los alumnos y alumnas deben aprender a comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación entre las personas, conociendo, respetando y valorando la diversidad cultural y el bienestar común." (Proyecto Curricular de la ESO)

En el apartado "Metodología" las referencias a la colaboración podemos encontrarlas en el subapartado "Principios generales":

"7.- Promover actividades de grupo y participativas para favorecer la interacción en el aula como motor del aprendizaje" (Proyecto Curricular de la ESO)

También encontramos en el mismo apartado otra referencia menos directa al tema que nos ocupa en uno de los puntos del subapartado titulado: "Criterios para el agrupamiento de alumnos":

"5. Dentro del aula, cada profesor agrupará a los alumnos, en su caso, con aquellos criterios que crea más convenientes." (Proyecto Curricular de la ESO)

En el Proyecto Curricular de Bachillerato el trabajo en equipo entre alumnos está presente únicamente en el apartado "Metodología" y dice:

"La LOGSE (art. 27, 5) apunta someramente los aspectos básicos que se deben tener en cuenta en la metodología didáctica de esta etapa: favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación; de igual modo, subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad."(Proyecto Curricular de Bachillerato)

El Reglamento de Régimen Interno no cita la colaboración entre alumnos

ni, por tanto, establece medidas para fomentarla.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

Las diversas aulas observadas durante las visitas al centro tienen las mesas y sillas de los alumnos dispuestas en filas de dos, separadas por pasillos y mirando hacia la pizarra. La mesa del profesor se encuentra enfrente y orientada en sentido contrario. Ninguna de las aulas observadas tenía el mobiliario colocado en grupos o en círculo.

4.1.3.3.- ELEMENTOS QUE FACILITAN LA COLABORACIÓN EN EL CENTRO Y ELEMENTOS QUE LA DIFICULTAN.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Las características de las personas con las que colaboran son el elemento más señalado por todos los profesores como facilitador o dificultador del trabajo en equipo, sin embargo no todos piden las mismas condiciones a sus compañeros de grupo.

Antonia insiste mucho en que, al menos en historia, es necesario tener las mismas ideas para cooperar:

"Porque hay una serie de corrientes historiográficas distintas, entonces, claro, yo no puedo ponerme de acuerdo con otra persona que..." (Antonia., entrev. n° 8)

Cuando se le pregunta lo que se debería compartir con el resto de profesores del grupo alude a una sintonía profesional que considera imprescindible para que se pueda trabajar conjuntamente:

"Pues además de dar el mismo nivel... habría que dar, habría que tener una sintonía con el resto de cosas, qué esperas de la enseñanza, como te planteas la asignatura..., y entonces, claro, a veces lo encuentra y otras no. Yo he dado cursos, y hemos dado tres cursos, tres grupos distintos, tres profesores y

no ha habido más coordinación que: "¿tú por donde vas?", "yo me he retrasado mucho" "yo que adelantada voy. "" (Antonia, entrev. n° 8)

Una idea similar es defendida también por Marisa y Jesús. La primera piensa que se colabora mejor con las personas de ideas parecidas porque es más fácil ponerse de acuerdo. Colaborar con personas de ideas diferentes es más enriquecedor, pero más lento. Jesús va más allá al afirmar que se trabaja mejor con aquellos de quienes eres más amigo.

Vicenta e Inés no consideran imprescindible que se piense de forma similar. La primera encuentra más enriquecedor trabajar con compañeros que piensen diferente, pero que estén dispuestos a dialogar. Si no se da esa condición es mejor contar con personas de pensamiento parecido:

"Si piensan diferente y están dispuestas a defenderlo, pero no a capa y espada, sino: "pues mira yo creo que es lo mejor, pero sí tu me demuestras lo contrario...", pues eso es enriquecedor, pero si no, para evitarte líos, oye..., más o menos que pensemos por el estilo..., igual, no se puede pensar (se ríe)" (Vicenta)

Inés dice que si la motivación de trabajar en común es fuerte no es necesario que se piense de la misma manera, pero descarta la posibilidad de trabajar con dos tipos de personas: las que no quieren hacer nada y las que pretenden hacer más de lo que pueden.

Como condicionantes materiales que facilitan la colaboración, Jesús apunta la cercanía física de los profesores que deben colaborar y el hecho de que la jefatura de departamento sea rotativa entre sus miembros. Así responde a la pregunta de por qué facilita la colaboración el hecho de que se vaya rotando:

"Pues yo creo que es por lo mismo. Cuando en un departamento hay un catedrático todo el mundo espera que sea él el que haga la programación..., es decir lo que pasaba antes, antiguamente el catedrático imponía la programación, entonces el resto, sí, había una cierta discusión, pero al final se hacía lo que decía el catedrático... (...) Cuando no hay yo creo que hay una mayor impli-

cación del resto." (Inés, entrev. n° 11)

Para Vicenta las ventajas del trabajo en equipo son el hecho de no sentirse sola y la motivación que éste proporciona. Inés habla de una satisfacción de tipo personal.

Cuando se les pidió a los profesores que citasen los elementos que les dificultaban la colaboración fueron bastante explícitos. Antonia dice que en el horario no hay momentos destinados a este trabajo y que, por tanto, es difícil coincidir:

"Claro, tu puedes tener disponibilidad horaria, pero no coincidir con la del resto de profesores y como eso no está contemplado en el horario de los profes..." (Antonia, entrev. n° 8)

Esta profesora encuentra muy difícil trabajar en grupos grandes en los que no existen afinidades personales y el trabajo es obligatorio, como la Comisión de Coordinación Pedagógica, en la que, según ella, los profesores hablan mucho, se oponen por sistema a todo y se limitan a enfrentarse entre grupos.

La misma opinión negativa sobre la CCP mantiene Jesús que la cita para explicar las dificultades del trabajo en equipo. Dice que los profesores no se implican en ella porque descargan la responsabilidad en el equipo directivo:

"... ya hay un equipo directivo que me tiene que dar las pautas a seguir..., pues ya lo tengo hecho." (Jesús, entrev. n° 9)

Cuando se le pregunta por la causa de estas dificultades se refiere a los intereses que existen en ella y al hecho de que esté integrada mayoritariamente por catedráticos:

"En la comisión de coordinación pedagógica porque hay tal cantidad de intereses ahí mezclados que es muy difícil ponerlos en común. Por otro lado el hecho de que en la comisión estén las personas no por su valía personal, sino

por el cargo que representan y ese cargo no todo el mundo lo puede asumir, pues hace que la comisión se ralentice. Hay gente que es jefe de departamento por tener una reducción, pero no por sacar adelante un proyecto de departamento." (Jesús)

Respecto a los departamentos la dificultad que encuentran para colaborar es la falta de tiempo, de implicación personal y de valoración desde fuera de lo que se hace. También obra en contra el hecho de confundir la libertad de cátedra con el derecho a no dar cuentas de lo que se hace. Finalmente apunta que la administración debería ofrecer estímulos.

Para Marisa la mayor dificultad a la que se enfrenta el trabajo en equipo es la falta de tiempo que se agrava con la dificultad que presenta el que los profesores coincidan en el mismo momento:

"El tiempo al principio hubo que sacarlo de dormir poco, de... no salir, de no irnos. Yo ese año no me iba fines de semana casi nunca. La verdad es que fue un poco de locura." (Marisa, entrev. n° 10)

Otros inconvenientes son la escasa implicación de algunos profesores, así como las decisiones que le imponen al grupo desde fuera y que no puede modificar. Además, la burocracia actúa también en contra:

"Es que se acaba convirtiendo en una rutina, quiero decir, llega un momento en el que ya te lo ves como algo impuesto y lo haces por hacerlo..." (Marisa, entrev. n° 10)

El tiempo, y especialmente el tiempo conjunto, aparece una vez más como limitador del trabajo en equipo en boca de Inés y Vicenta. La primera propone una reducción horaria con este fin, mientras la segunda alude también a otras dificultades: la falta de acuerdo con la línea pedagógica del centro, la ausencia de relación personal, o el no querer compartir el trabajo propio. Esta última dice que este trabajo debería formar parte del horario lectivo.

B) Lo que dice la legislación analizada:

Algunas decisiones de la legislación pueden favorecer o dificultar la colaboración entre el profesorado. Entre los elementos que pueden favorecerla citaremos los siguientes:

- La garantía del derecho de reunión de los profesores que introduce la LODE.
- El encargo que la LOGSE realiza a las Administraciones educativas para estimular el trabajo en equipo de los profesores.
- La creación de los órganos de gobierno colegiados por parte de la LOPEG y el encargo que ésta hace al equipo directivo para que trabaje de forma coordinada.
- El desarrollo por parte del ROC de los IES de los órganos colegiados de gobierno creados por la LOPEG: Consejo Escolar y Claustro de Profesores y el establecimiento de los órganos de coordinación docente: departamento de orientación, departamento de actividades complementarias y extraescolares, departamentos didácticos, comisión de coordinación pedagógica y tutores y juntas de profesores de grupo. Del mismo modo el ROC ordena nuevamente al equipo directivo que trabaje de forma coordinada, al director que garantice el derecho de reunión de los profesores y a los tutores que faciliten la cooperación entre profesores y padres.
- La reglamentación de la periodicidad de las reuniones de los órganos de coordinación docente que realizan las Instrucciones que Regulan la Organización y Funcionamiento de los IES.
- Las horas de cómputo mensual que según las citadas instrucciones pueden dedicarse a la asistencia a reuniones de claustro y sesiones de evaluación, así como las horas dedicadas a tareas de coordinación para los miembros del equipo directivo.

Algunos artículos del Reglamento Orgánico de Centro de los Institutos de Educación Secundaria, sin embargo, pueden dificultar la colaboración:

- Art. 19.- El consejo escolar adoptará los acuerdos por mayoría simple.
- Art. 48.1.- Los departamentos didácticos son los órganos básicos en-

cargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos que tengan asignados.

- Art. 50.- La jefatura de departamento será desempeñada por un profesor que pertenezca al mismo con la condición de catedrático.

Los artículos del Reglamento Orgánico de Centros de los IES (art. 23 y art. 19. 2) y de las Instrucciones que regulan su Organización y Funcionamiento (art. 3) que señalan respectivamente la obligatoriedad, para sus respectivos miembros, de asistir a las reuniones del claustro, del consejo escolar y de los departamentos, pueden facilitar la colaboración, pero también podrían dificultarla.

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

En el Proyecto Educativo pueden favorecer el trabajo cooperativo los llamamientos que éste hace a la colaboración entre los miembros del centro por una parte y, por otra, entre los componentes de los equipos directivos de diferentes centros.

En el Proyecto Curricular de la ESO favorece la colaboración el haber priorizado el objetivo que se refiere a la cooperación entre alumnos, así como el haber definido el siguiente principio general referido a la metodología:

"7.- Promover actividades de grupo y participativas para favorecer la interacción en el aula como motor del aprendizaje" (Proyecto Curricular de la ESO)

En el Proyecto Curricular de Bachillerato se promueve la colaboración cuando se recoge como aspecto básico que debe tenerse en cuenta en la metodología el favorecer la capacidad de trabajar en equipo.

En los documentos del centro no aparecen decisiones que dificulten la colaboración, pero se echan en falta elementos concretos que la apoyen con mayor decisión.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

Se han realizado diversas observaciones respecto a las relaciones personales entre los profesores que colaboran:

- Antonia sale habitualmente a tomar café durante el recreo con un pequeño grupo en el que está incluida la compañera con la que está trabajando de forma colaborativa.
- Vicenta sale del centro durante los recreos con sus compañeros del primer ciclo con los que está trabajando conjuntamente. El grupo suele incluir otras personas.

Respecto al momento de la jornada en el que se celebran las reuniones de departamento, la revisión de horarios realizada ha puesto de manifiesto que éstos se celebren por las tardes.

4.1.3.4.- LAS VENTAJAS Y LOS INCONVENIENTES DE LA COLABORACIÓN.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Los profesores entrevistados consideran, en general, que su trabajo en equipo tiene repercusiones positivas en diferentes ámbitos. Varios coinciden en la satisfacción personal que proporciona.

Marisa considera que este trabajo le ha reportado ventajas personales como la satisfacción de sacar adelante una tarea a pesar de las dificultades existentes:

"Yo..., la verdad es que el primer año estaba muy desesperada, para qué te voy a engañar, yo decía: "Aquí este año no vamos a acabar con vida", entre que empezamos así..., pues ya sabes como empiezan mandando los materiales de laboratorio y eso, muy mal, ahora, la verdad es que ahora que llevo, pues eso, cuatro, cinco cursos, estoy muy contenta desde el punto de vista, te estoy hablando, personal, porque para mí es una satisfacción el haber sacado esto adelante, y que los alumnos están contentos... sí, les gusta y tal y, claro, la verdad es que para nosotros, para mí por lo menos que soy médico, pues meterme en cuestiones de química... Pues la verdad es que estaba así un poco... no, que me gusta y estoy muy contenta." (Marisa, entrev. n° 10)

Considera también que el aprovechamiento de sus alumnos se debe al trabajo colaborativo que han desarrollado, sin embargo no asegura que ese trabajo haya repercutido en el centro, aunque cree que puede ser la causa de la mayor consideración y aceptación que el departamento tiene actualmente.

Para Antonia los profesores obtienen como ventaja del trabajo colaborativo el saber que han cumplido con su deber:

"Pues el deber cumplido..., te has ahorrado trabajo, el que más o menos sabes que vas por la línea correcta porque hay otra persona que avala eso también..." (Antonia, entrev. n° 8).

Considera también ventajoso este trabajo para el centro y para los alumnos, aunque pone en duda que lo sea el que se realiza dentro de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Jesús considera que el trabajo en equipo que se hace en los departamentos consigue que los profesores se coordinen y se impliquen más en el funcionamiento del centro.

Para Inés, lo importante del trabajo en equipo no es que tenga ventajas, sino que resulta totalmente necesario:

"Es que no es que le vea ventajas, es que tal como estamos hoy... es una necesidad, no se puede trabajar individualmente, porque, claro, sobre todo en una asignatura digamos que es tan práctica que el chaval tiene que ver que eso le tiene que dar una utilidad, pues desde estar continuamente en contacto con otros centros en Francia, estar..." (Inés, entrev. n° 11)

La ventaja que ella ha obtenido es el enriquecimiento personal a través del contacto permanente con otros docentes.

Vicenta considera que el trabajo en equipo tiene ventajas para ella, como el no sentirse sola y el que todos los alumnos trabajen lo mismo, y para el centro, y para los alumnos, como el hecho de que no noten los cambios de profesor.

Ninguno de los profesores entrevistados opina que la colaboración entre

profesores presente inconvenientes o desventajas, si bien todos apuntan a lo largo de la entrevista algunas dificultades que encuentran en su práctica.

Respecto al hecho de si el trabajo en equipo aumenta o disminuye su trabajo, la mayor parte de los profesores coinciden en que lo aumenta, pero le encuentran contrapartidas que les compensan ampliamente: para Jesús aumenta la satisfacción personal, para Antonia es más lento al principio, pero a la larga beneficia; incluso para Inés, que reconoce que le ha complicado mucho la vida, tiene alicientes porque lo considera un trabajo muy bonito. Vicenta y Marisa coinciden en que no les ha supuesto más ni menos trabajo con la particularidad de que esta última señala que no le hubiese importado tener que trabajar más dada la seguridad y la confianza que le reporta.

B) Lo que indican las observaciones:

Las jefaturas de departamento son ocupadas por profesores que poseen la condición de catedráticos, excepto en el caso de los departamentos que no tienen profesores con esa categoría administrativa.

4.1.3.5.- LA COLABORACIÓN COMO EXPERIENCIA PERSONAL.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Todos los profesores entrevistados valoran la colaboración como una experiencia personal agradable, pero la mayoría matizan esta opinión o le ponen condicionantes.

Antonia considera agradable el trabajo en equipo cuando lo desarrolla con personas que están en su misma sintonía. Cuando tiene que trabajar con gente con la que no conecta dice que es otra cosa. Admite que se coordina más o menos con sus compañeras de nivel según el grado de coincidencia con cada uno de ellos.

Marisa dice que trabaja a gusto en grupo porque es una persona amoldable que no pretende imponer sus ideas. Con la persona que más ha trabajado en equipo es con una compañera con la que ya tenía una relación personal porque compartían piso:

"No, yo creo que era bueno, en principio es que éramos las dos de fuera, estábamos incluso viviendo juntas, entonces todo esto hacía que trabajásemos más unidas." (Marisa, entrev. n° 10)

En su opinión, la situación personal puede favorecer o dificultar la colaboración. A la pregunta de por qué la gente no se implica en este tipo de trabajo responde que puede ser que no vean efectivas las cosas del grupo y se centren en sus clases:

"... gente que a lo mejor tienen otras muchas cosas. Yo por ejemplo estoy sola y si me dicen que tengo que bajar una tarde al instituto no me supone lo mismo que a lo mejor a otra gente ¿entiendes lo que te quiero decir?. Entonces, eso, claro, ya son criterios personales." (Marisa, entrev. n° 10)

A Inés le resulta también agradable el trabajo en equipo, pero si tiene que estar tirando del grupo le supone un suplicio. Considera imposible colaborar con las personas que no cumplen los acuerdos.

Vicenta se siente bien con el trabajo en equipo gracias al apoyo que recibe, pero para eso se tiene que llevar bien con el resto de miembros del grupo:

"Pues mira, a nivel personal tiene que haber como un "feeling", te tienes que llevar bien con la gente, porque si no, no trabajarías a gusto... y muchas ideas que a ti no se te ocurren se le pueden ocurrir al otro, una riqueza personal..." (Vicenta, entrev. n° 10)

Jesús también se siente a gusto trabajando en equipo, pero cuando la discusión se alarga, sólo hay intereses personales y no se consigue llegar a acuerdos, tiene un sentimiento de frustración porque, como miembro del equipo directivo, se siente responsable de la situación. Dice que trabaja mejor con los amigos y que, al mismo tiempo, trabajando con una persona la conoces mejor y te haces amigo.

B) Lo que indican las observaciones realizadas:

El ambiente observado entre los profesores es agradable, existiendo numerosos subgrupos fijos que se hacen patentes en las actividades informales del centro como en las salidas a tomar café en el recreo de la mañana o las conversaciones en la sala de profesores y pasillos.

Antonia y Vicenta salen habitualmente durante los recreos a tomar café en grupos en los que están incluidos los profesores con los que habitualmente colaboran.

4.1.3.6.- LA COLABORACIÓN IMPUESTA.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Inés consideraba excesiva la reunión semanal de departamento que se hizo obligatoria con la LOGSE, hasta que al trabajar en nuevos proyectos empezó a parecerle insuficiente:

"Lo que hacemos es: nos reunimos una vez por semana y fíjate que me acuerdo yo cuando llegó la legislación correspondiente de que obligatoriamente nos reuníamos una vez por semana..., claro entonces éramos dos en el departamento, pues calcula cada vez que nos juntábamos pues a hablar del asunto, y yo decía: "¡qué barbaridad, qué tontada, reunirse obligatoriamente!", y ahora veo que vamos azacanaos con una vez por semana... y si quisiéramos prolongar, pues prolongaríamos, pero eso lo da, claro, un poco..., las dimensiones los distintos proyectos en los que estamos..." (Inés, entrev. nº 11)

Antonia piensa que constituye un riesgo el que determinadas personas se escondan detrás del equipo para no hacer nada. Dice que estas personas se escudan en la libertad para aprovecharse del trabajo de los demás, pero considera que, ni siquiera en esta situación, se debería obligar a trabajar en equipo. Sólo encuentra adecuado el convencer a los otros de su valor:

"Yo creo que no se debería, a lo mejor convencernos de lo bueno que es el trabajo en equipo, y ya te digo que eso depende con quién trabajes, puede

salir la experiencia traumática y no querer saber nada más del trabajo en equipo, pero yo creo que obligar no, porque no creo que tenga mucho sentido... [...] primero convénceme, demuéstrame que... lo bueno que es..." (Antonia, entrev. n.º 8)

Al trabajar con los alumnos se ha dado cuenta también de que no se puede obligar a colaborar. Dice que la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Claustro de Profesores o el Consejo Escolar encuentran dificultades para desarrollar su tarea, por ser de obligada asistencia y basarse en la oposición entre grupos. Al mismo tiempo, sin embargo, ve necesaria la obligatoriedad para que los acuerdos sean de consenso y se puedan llevar a la práctica.

Vicenta piensa que la colaboración que surge de forma voluntaria es mucho mejor, porque si se intenta imponer los implicados van a poner excusas, a veces simplemente por llevar la contraria.

B) Lo que dice la legislación analizada:

Como hemos visto anteriormente el Reglamento Orgánico de los IES y las Instrucciones que Regulan la Organización y Funcionamiento de este tipo de centros recogen en diversos artículos la periodicidad mínima con la que deben reunirse los órganos colegiados y los órganos de coordinación docente, así como la obligatoriedad para sus miembros de asistir a las reuniones de los mismos.

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

Como hemos señalado anteriormente ni el Proyecto Educativo del Centro, ni los Proyectos Curriculares, ni el Reglamento de Régimen Interno obligan o aconsejan a cooperar a los profesores o a los alumnos más allá de lo que la legislación vigente estipula.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

Uno de los profesores entrevistados, Jesús, manifestó a micrófono cerrado que habría que quemar la Comisión de Coordinación Pedagógica puesto que no sirve para nada. Sin embargo este profesor defiende y practica la colaboración.

4.1.3.7.- LA COLABORACIÓN EN GRUPOS AISLADOS.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Antonia dice que, como parte del equipo directivo, se siente antes miembro del centro que del departamento. Sin embargo reconoce que hay profesores que se consideran fundamentalmente del departamento. Ante la pregunta de si a veces se producen situaciones en las que los profesores colocan los intereses de sus departamentos por encima de los del centro contesta de forma todavía más radical:

"No, no, no... yo lo que veo es que se plantean los intereses de los departamentos sin tener en cuenta el interés del centro, no porque lo vean antes que..., sino porque ni se lo plantean, no hacen una jerarquización." (Antonia, entrev. n° 8)

Afirma que esta situación de valorar solamente el departamento y olvidarse del centro ocurre con mucha frecuencia. Ahora han introducido el que cada departamento haga su propio presupuesto, pero muchos profesores piensan que lo que es bueno para el departamento es bueno para el centro. Ante la pregunta de si esa afirmación no es siempre cierta responde:

"Hombre..., no necesariamente, pero yo creo que sí, que cuando piensas "el departamento necesita...", no dices, "el departamento necesita mapas, pero como el instituto necesita televisiones, pues que no compren las televisiones...":el departamento necesita mapas y es un bien para el instituto." (Antonia, entrev. n° 8)

Dice que los únicos que hacen peticiones materiales para el centro son los miembros del equipo directivo.

Cuando a Jesús se le pregunta si el profesorado se siente miembro de un departamento, o se siente más del centro responde:

"Pues yo diría que se siente más del centro, aunque, por supuesto, prioritariamente están los intereses del departamento porque son los intereses

propios." (Jesús, entrev. n° 9)

Explica más tarde que en el departamento confluyen los intereses personales, por ejemplo, el tener una optativa más significa mayor número de horas de trabajo.

Inés se siente antes miembro del departamento de francés que profesora del centro. Está tan enfrascada en el trabajo de departamento que piensa que el de centro le corresponderá a otras personas; reconoce, sin embargo que está todo tan unido que necesita un apoyo del centro para llevar adelante su tarea.

Vicenta, profesora de primer ciclo, se siente fundamentalmente miembro del centro, pero admite que este sentimiento depende de dónde se encuentra ubicado cada profesor.

Finalmente, Marisa explica que su postura ha variado desde que es miembro del equipo directivo. Ahora se considera más miembro del centro:

"Yo aquí te voy a ser muy franca, yo antes cuando era sólo miembro del departamento, quiero decir que no estaba metida en el equipo directivo, pues la verdad es que me sentía sobre todo miembro del departamento, no voy a decir que no me tratase con los demás, me trataba, pero íbamos un poco más a lo nuestro. Desde que estoy aquí arriba en este sitio la verdad es que ves las cosas de otra manera y... bueno, pues también es bueno y enriquecedor." (Marisa, entrev. n° 10)

Cuando se les pregunta si sus compañeros se sienten más miembros del centro o del departamento responde así:

"Ahora que llevamos ya cinco años ha cambiado un poco. El primer año íbamos como una piñica, y aun así siguen diciendo. "es que los de sanitaria sois unos separatistas, vais siempre en piña, y no sé qué y tal, y bueno, sí puede ser, pero si yo creo que ahora la gente ya está muy integrada." (Marisa, entrev. n° 10).

Dice también que no ha habido intereses encontrados entre los profesores de sanitaria y los de otros departamentos.

B) Lo que dice la legislación analizada:

La unidad básica organizativa sobre la que están estructurados los centros de Educación Secundaria son los Departamentos establecidos en el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, cuyo artículo 48 punto 1 dice así:

" Los departamentos didácticos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos correspondientes y las actividades que se les encomienden dentro de los ámbitos de su competencia."(Real Decreto 83/1996 de 26 de enero Art. 48, punto 1)

Los departamentos se coordinan en la Comisión de Coordinación Pedagógica establecida en el artículo 53 del citado reglamento.

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

Los documentos del centro no proponen una organización del centro basada en elementos complementarios a los departamentos.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

Los profesores que salen fuera del centro durante los recreos lo hacen en grupos que suelen incluir siempre a las mismas personas. Dependiendo del grupo se dirigen a bares distintos.

En los periodos de la jornada escolar en que los profesores no tienen clase muchos de ellos permanecen en los departamentos que están situados en diferentes lugares del centro y aislados unos de otros.

4.1.3.8.- EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL PROFESORADO DEL CENTRO.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Los profesores entrevistados interpretan de distintas maneras el trabajo individual que realizan sus compañeros y lo valoran también de formas diferentes.

Para Marisa hay veces que a la administración le importan más los papeles que las clases y los profesores reaccionan a esta situación metiéndose en sus clases y no preocupándose de nada más.

Jesús piensa que algunas personas no quieren compartir nada por exceso de individualismo. Tienen pudor en decir lo que hacen y ser criticados. Puede darse también cierto complejo de inseguridad.

B) Lo que dice la legislación analizada:

Las obligaciones de trabajar en equipo establecidas por la legislación y recogidas anteriormente son las que limitan el trabajo individual de los profesores.

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

Ni el Proyecto Educativo de Centro, ni los Proyectos Curriculares ni el Reglamento de Régimen Interno hacen referencia al trabajo individual de los profesores.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

El trabajo individual es habitual en el centro.

4.1.3.9.- LA RELACIÓN ENTRE LA COLABORACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Marisa manifiesta que el trabajo en equipo la ha convertido en mejor profesional, la ha dotado de más recursos y la ha preparado para enfrentarse a nuevos retos. Su respuesta a la pregunta de si considera que se ha desarrollado

retos. Su respuesta a la pregunta de si considera que se ha desarrollado profesionalmente ha sido afirmativa.

También Vicenta dice que trabajando en equipo se ha desarrollado como mejor profesional porque ha aprendido de los otros, se ha dado cuenta de sus fallos y se ha ido perfeccionando. De su compañera de nivel ha aprendido muchos trucos poniendo en común las notas que toman durante las clases. En la misma línea se manifiesta Inés, aunque es algo menos explícita, diciendo que el contacto permanente con otros docentes que están trabajando lo mismo que tú es enriquecedor y que en estas situaciones se aprende.

Antonia también considera que ha aprendido cosas por el hecho de trabajar en equipo. Cuando se le pide que explique lo que se aprende dice lo siguiente:

"En los temas profundizas más, no es lo mismo prepararte un tema por el libro que lo único que haces es mirar el libro, o..., bueno, se supone que tu tienes conocimientos también..., pero otra cosa es que te lo tengas que preparar, tienes que mirar más cosas... Y en el plan personal también es positivo... yo creo que claro..., lo que pasa que en este caso solo somos dos... si hubiera más gente sería más positivo aún." (Antonia, entrev. n° 8)

Las dudas de Antonia aparecen cuando se le pregunta si trabajando en equipo se convierte en mejor profesional. Responde que cuando trabajaba sola no creía haber sido peor profesional, además las personas se pueden esconder detrás del trabajo en equipo y no hacer nada.

Jesús piensa también que trabajando en equipo se aprende. Ante la pregunta de si además uno se convierte en mejor profesional responde mostrando ciertas dudas y condicionando esta mejora a la implicación personal en el centro:

"Yo diría que sí, pero tampoco lo..., o sea, yo creo que al haber mayor implicación personal, mayor implicación en el centro, pues yo creo que también hay una mejora profesional, pero luego también... depende de la implicación de las personas... Yo creo que sí, yo creo que se mejora." (Jesús, entrev. n° 9)

Posteriormente, su respuesta a si se aprende más a través de la implica-

ción en la práctica es la siguiente:

" Si, si, si... hombre, todo influye, probablemente sin una cosa no te llevaría a la otra, sin intercambio de ideas no te llevaría a un cambio en tu práctica docente (...) yo he tenido compañeros que dicen: "eso está muy bien, pero para mí no vale", con lo cual se queda..." (Jesús, entrev. nº 9)

En general se refiere a la necesidad de llevar a la práctica lo que se discute en el departamento para que haya una mejora profesional.

B) Lo que dice la legislación analizada:

La LOGSE recoge, en su título cuarto: "De la calidad de la enseñanza" los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, la cualificación y formación del profesorado y la innovación educativa. Así el artículo 56 dice en sus puntos 2 y 3:

"2.- La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas." (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Art. 56, punto 2)

"3.-Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas." (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Art. 56, punto 3)

En ningún momento esta ley orgánica relaciona la formación del profes-

rado o la innovación con la colaboración.

El Real Decreto de Creación y Funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos se refiere al trabajo en común entre profesores en tres ocasiones diferentes:

- Artículo 1.- "Objeto"

En el apartado 3 dice:

"Los centros de profesores y de recursos promoverán el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración y tendrán como finalidad la mejora de la calidad de la enseñanza." (Real Decreto 1693/1995, de 20 de Octubre. Art. 1 apart. 3)

En el apartado 4, al indicar las competencias de los CPR incluye:

"... la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas..." (Ibíd., Art. 1, apart. 4)

- Artículo 7.- "Plan de actuación"

En el apartado 2 de este artículo recoge las funciones a las que tienen que estar orientadas las actividades incluidas en el plan de actuación del Centro de Profesores y de Recursos. Los puntos c, d y f de dicho apartado están en relación con el trabajo conjunto del profesorado:

"c) Proporcionar asesoramiento a los centros docentes para el desarrollo curricular, promoviendo acciones que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente, den lugar a una mayor participación en las actividades, motiven la innovación en el aula, posibiliten la interrelación entre el profesorado y contribuyan a estimular la autonomía profesional y el trabajo en equipo." (Ibíd, apart. 2c.)

"d) Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de experien-

cias e investigaciones educativas aplicadas." (Ibíd, apart. 2d)

"f) Potenciar la realización y el intercambio de experiencias comunes a varios centros en el campo de la organización escolar e investigación educativa, así como promover la coordinación de dichos centros." (Ibíd, apart. 2 f)

Frente a estas aportaciones, se echa a faltar la colaboración, especialmente en el artículo 1. "Objeto". En el apartado 4 de este artículo, cuando enumera las competencias de los Centros de Profesores y de Recursos, debería añadir la de promover el trabajo colaborativo de los profesores. Otra carencia significativa es el hecho de que la colaboración que propugna no la aplique al funcionamiento de estos centros.

La Orden que Desarrolla el Real Decreto de Creación de los CPR no contiene artículos que mencionen el trabajo colaborativo. Cuando en el capítulo II enumera los órganos colegiados de gobierno de dichos centros no recoge ni desarrolla la idea de que en ellos se trabaje de forma colaborativa.

La Orden que Regula la Convocatoria, Reconocimiento, Certificación y Registro de las Actividades de Formación Permanente del Profesorado en su artículo quinto clasifica las actividades de formación permanente en tres modalidades básicas: cursos, seminarios y grupos de trabajo. Entre ellas son los seminarios y los grupos de trabajo los que tienen un carácter más colaborativo.

Estas dos modalidades se caracterizan así:

2. Seminarios

"Su existencia surge de la necesidad de profundizar en el estudio de determinados temas educativos, a partir de las aportaciones de los propios asistentes. El intercambio de experiencias y el debate interno son los procedimientos habituales de trabajo, aunque ocasionalmente se cuente con la intervención de especialistas externos al grupo.

Las propuestas de trabajo son decididas principalmente por los integrantes del seminario, incluso cuando se establezcan a iniciativa de la institución de formación.

La coordinación corresponde a uno o dos de los integrantes del semi-

nario..." (Orden de 26 de Noviembre de 1992. Art. sexto. 2)

3.- Grupos de trabajo

"Su constitución tiene por objeto el análisis o la elaboración de proyectos y/o materiales curriculares, la experimentación de los mismos o la innovación-investigación centrada en los diversos fenómenos educativos. Los integrantes del grupo pueden requerir la colaboración externa en temas puntuales.

La autonomía es un rasgo que define los grupos de trabajo, teniendo en cuenta que sus componentes se han reunido en torno a un proyecto diseñado por ellos mismos. Uno de sus integrantes será el coordinador" (Ibíd., Art. sexto 3)

El resto de los artículos no menciona el trabajo colaborativo. Esta Orden no se propone ninguna finalidad respecto a la colaboración del profesorado.

El Plan de Formación del Profesorado de Aragón para el curso 2000/2001 no se propone tampoco finalidad alguna en el ámbito de la colaboración entre el profesorado. Sin embargo, como pretende contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, debería adoptar medidas para promover la colaboración, ya que no puede haber calidad sin colaboración. Tampoco incluye la colaboración entre profesores entre sus líneas prioritarias. El trabajo colaborativo entre profesores aparece únicamente al definir algunas modalidades de formación: el seminario, el grupo de trabajo y la formación en centros. Sin embargo, hay que señalar que el plan se limita a recoger las indicaciones al respecto que aparecen en la Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado.

Las líneas prioritarias que contiene este documento deberían contemplar el desarrollo de la colaboración entre profesores. Se podría haber incluido como prioridad transversal, por ejemplo, el siguiente tema:

- “Promover y apoyar la colaboración entre profesores en las tareas de diseño y desarrollo del currículo”.

Para que este planteamiento de carácter general contribuyese a potenciar la cultura de la colaboración tendría que reflejarse en la realización de actividades

de formación que trabajasen la colaboración como objetivo y como metodología, sin embargo no aparecen actividades destinadas a favorecer el trabajo cooperativo entre profesores en ninguno de los ámbitos del plan que son los siguientes:

- Actividades del ámbito de la Comunidad Autónoma.
- Actividades del Convenio con la Universidad. Provincia de Teruel.
- Actividades en convenio con otras entidades.
- Actividades provinciales de los Centros de Profesores y de Recursos de la provincia de Teruel.
- Actividades del CPR de Teruel.

Los términos que la legislación de formación del profesorado utiliza para referirse al trabajo conjunto entre profesores son los siguientes: "colaboración", "intercambio de experiencias", "interrelación entre el profesorado" y "trabajo en equipo".

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

Ni el Proyecto Educativo de Centro, ni los Proyectos Curriculares, ni el Reglamento de Régimen Interno aluden en ningún momento al desarrollo profesional, ni, por tanto, a sus relaciones con la colaboración.

4.1.4.- Informe analítico del Caso.

4.1.4.1.- EL PROFESORADO COLABORA DE FORMA VOLUNTARIA PARA CONSEGUIR SUS PROPIOS FINES.

Aunque las prácticas colaborativas de los profesores entrevistados parezcan muy diferentes, las finalidades que éstos se plantean cuando trabajan en equipo y las formas en que lo hacen presentan muchos elementos en común: todos colaboran para conseguir unos objetivos que ellos mismos se han propuesto y que suponen cierto grado de innovación; lo hacen de forma voluntaria, al margen de las estructuras y contenidos que les marca la legislación y los Proyectos de centro y, al mismo tiempo, no suelen colaborar en los órganos establecidos por la administración para tal fin.

La primera característica compartida es que todos colaboran para lograr

unos fines que previamente han decidido o adoptado, de forma que es el interés por llevar a término un proyecto lo que les impulsa a iniciar el trabajo en común. Alrededor de este proyecto compartido se aglutina y constituye el grupo, es decir, que preparar más adecuadamente para la selectividad, desarrollar un programa de equipo directivo, poner en marcha nuevos ciclos formativos, mejorar la enseñanza de la lengua, o situar el francés como primer idioma, son las tareas en torno a las cuales se agrupan los profesores comprometidos con ellas.

Para Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; y Holubec, E. J. (1999) en este trabajo que realiza un grupo para alcanzar los objetivos comunes radica la colaboración. Los grupos de trabajo que hemos encontrado en el centro cumplen, además, el resto de condiciones que estos autores exigen al trabajo cooperativo:

- Interdependencia de objetivos, recursos y roles, ya que el éxito individual y el del grupo están interrelacionados.
- Responsabilidad individual y grupal respecto a la consecución de los objetivos, ya que cada partícipe se siente responsable de lograr las metas.
- Existencia de habilidades de intercambio interpersonal.
- Conciencia de funcionamiento del grupo que permite a sus miembros evaluarlo.
- Interacción cara a cara entre sus miembros.

A partir de un objetivo común pueden surgir roles diferenciados, pero en los grupos estudiados éstas diferencias son pequeñas, excepto en el caso de los miembros del equipo directivo cuyas distintas funciones vienen señalada por la legislación.

Si nos remitimos a la clasificación de los hechos colaborativos que realiza Little, J. W. (1990 a) nos encontramos con que la planificación conjunta de la enseñanza que casi todos los profesores entrevistados realizan se sitúa dentro del nivel 4: "Trabajo conjunto", y sin llegar a la supervisión, o la investigación - acción, que son también propias de este nivel, contiene un grado más elevado de colegiación que las actividades del grupo 3: "Puesta en común de ideas, recursos e iniciativas". Sin embargo, y a pesar de este elevado grado de interacción, dado que la colaboración se produce fuera del aula, el control de los profesores sobre su práctica permanece bastante intacto.

Los proyectos que los grupos se plantean suponen salirse de la forma de

trabajo habitual de los profesores y asumir un camino alternativo que incorpora cierto tipo de innovación, como es impartir la Historia de 2º de Bachillerato sin libro de texto, llevar a la práctica un proyecto de dirección propio, enseñar Sanitaria con materiales elaborados por el grupo, diseñar planes de trabajo para la Lengua Castellana de primer ciclo de la ESO, o realizar actividades con alumnos de centros franceses. Las actividades innovadoras les conducen a cooperar, ya que la colaboración es necesaria para realizar innovaciones debido al aumento de confianza que proporciona. También desde una perspectiva histórica podemos decir que la colaboración se da en el contexto de la innovación.

Junto al hecho de que los profesores colaboran para conseguir los objetivos que se han propuesto, destaca, en segundo lugar, el que lo hacen de forma voluntaria y al margen de las estructuras establecidas, ya que ni la legislación, ni los Proyectos Educativo o Curricular obligan o recomiendan desarrollar un trabajo cooperativo cuyos contenidos y características son diferentes a los prescriptivos.

Desde el punto de vista legislativo, las estructuras en las que los profesores están obligados a participar son los Departamentos, el Claustro, la Junta de Profesores de Grupo y, en su caso, la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Equipo Directivo y el Consejo Escolar, pero casi todos los profesionales entrevistados colaboran en grupos diferentes a los prescriptivos: bien trabajan con miembros concretos del propio departamento o ciclo, con profesores elegidos voluntariamente, o con profesores de varios centros. La tendencia general es colaborar en grupos homogéneos de centro, materia y nivel con lo que se evitan dificultades, pero se limita la riqueza de la cooperación.

El contenido sobre el que versa el trabajo colaborativo de casi todos los profesores entrevistados es la programación conjunta de la enseñanza. Según la legislación esa programación es competencia de los departamentos didácticos y de acuerdo con el artículo 49 apartado c) del Reglamento Orgánico de Centro de los Institutos de Educación Secundaria, debe realizarse antes del comienzo del curso académico bajo la coordinación y dirección del jefe de departamento. Los profesores, sin embargo, programan de forma colaborativa fuera de la estructura departamental porque su trabajo va dirigido a preparar a lo largo del curso las actividades que van a desarrollar en el aula y para eso ni necesitan a todos los miembros del departamento, ni les parece suficiente la hora semanal de reunión que éste tiene asignada. La intensificación les conduce a buscar horas fuera de la jornada laboral o en momentos de la misma en los que no trabajan directamente con los alumnos.

En ocasiones colaboran a través de contactos informales que les resultan muy provechosos y su cooperación no se limita nunca a horarios o lugares concretos, sino que se extiende a todo momento y a cualquier situación como corresponde a una cultura de la colaboración.

El trabajo colaborativo de los profesores va más allá de lo que señala la legislación. El entramado legislativo diseña unos órganos de gobierno y otros de coordinación pedagógica a los que asigna una serie de funciones colectivas, pero no indica que éstas deban desarrollarse de forma colaborativa. Esta carencia, junto con la terminología que emplean las diferentes disposiciones legislativas que se limitan a hablar de "celebrar reuniones", o "trabajar de forma coordinada", nos muestra como el fomento del trabajo en equipo que la LOGSE encarga a las Administraciones educativas se queda en una declaración de intenciones, o en el desarrollo de un trabajo conjunto en el que no es preciso compartir las finalidades.

Si las exigencias de colaborar que plantea la legislación son escasas y limitadas al funcionamiento de los órganos colegiados de gobierno y los órganos de coordinación docente, los Proyectos de centro tampoco plantean al profesorado ninguna obligación o recomendación adicional sobre la colaboración. El Proyecto Educativo recoge la necesidad de que toda la comunidad educativa colabore y de que lo hagan también los miembros de los equipos directivos de diferentes centros de la ciudad, pero esta intención no se traduce en los Proyectos Curriculares ni en el Reglamento de Régimen Interno.

Los profesores no consideran positivo aumentar la obligatoriedad de colaborar, al contrario, piensan que si se intenta imponer la cooperación se generan excusas para no practicarla. Los entrevistados cooperan por interés y necesidad y definen su colaboración como voluntaria porque no consideran que forme parte de sus obligaciones laborales.

En tercer y último lugar hay que señalar que la mayor parte de los profesores entrevistados, frente a esta búsqueda de espacios y tiempos para colaborar que protagonizan, no suelen cooperar dentro de los órganos establecidos por la Administración para tal fin. Algunos departamentos sólo se reúnen para hacer la programación general y tomar decisiones puntuales, otros se preocupan más de los proyectos que de la programación conjunta y algunos profesores consideran que el trabajo departamental es algo burocrático que impide tratar otros asuntos importantes e intercambiar impresiones. La situación no es mejor en el resto de órganos colegiados: el profesorado no se implica en los órganos de coordinación docente

sino que se limita a esperar las propuestas del equipo directivo. Para algunos colaborar más allá del departamento no supone una necesidad, sino una imposición legal y consideran suficiente que los órganos de coordinación apoyen sus proyectos.

El desinterés por colaborar dentro de las estructuras establecidas se debe a que en ellas no se trabaja para finalidades que los profesores entrevistados, salvo los miembros del equipo directivo, consideren propias. La obligatoriedad de participar en ellas genera colegialidad artificial y las despoja de su auténtico valor.

En líneas generales podemos decir que el centro no ha desarrollado una cultura de la colaboración en la que las relaciones se basen en la ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura mutua. Estas relaciones cooperativas se dan únicamente en grupos que los profesores forman voluntariamente para trabajar en la consecución de sus propios fines.

4.1.4.2.-LAS IDEAS COMPATIBLES DEL GRUPO COMO ELEMENTO FACILITADOR DE LA COLABORACIÓN Y LA FALTA DE TIEMPO, IMPLICACIÓN PERSONAL Y AUTONOMÍA COMO ASPECTOS QUE LA DIFICULTAN.

Cuando los profesores colaboran en una situación concreta encuentran unos elementos que facilitan y otros que dificultan dicha colaboración. Para algunos el tener ideas similares hace más fácil el trabajo colaborativo, mientras que para el resto es más importante tener interés por dialogar y por trabajar en equipo. Otros elementos que señalan como facilitadores son la cercanía física de los profesores que colaboran y el hecho de que la jefatura de departamento sea rotativa entre sus miembros y no ejercida continuamente por un catedrático que suele imponer una programación sin que el resto se implique. En este sentido hay que señalar que, según las observaciones realizadas, la mayor parte de los jefes de departamento tienen la condición de catedráticos. El hecho de tener ideas compatibles, lo que Hargreaves (1996) llama, apoyándose en Huberman, "compartir enfoques similares de la enseñanza", es muy importante para avanzar, pero lo realmente imprescindible es el interés por el trabajo en equipo y la actitud dialogante y democrática. Sin democracia -como dicen Habermas, J. (1997) y Freire, P. (1984a)- no es posible la colaboración.

Las disposiciones legislativas que promueven el trabajo colaborativo en-

tre profesores podemos considerarlas elementos que facilitan la colaboración, si bien la obligatoriedad de asistencias a las reuniones de los órganos colegiados de gobierno y los órganos de coordinación docente, deben valorarse con prudencia, ya que podrían promover la colegialidad artificial. Respecto a los Proyectos de Centro, solo el Proyecto Educativo favorece la cooperación por el llamamiento general que realiza al respecto, pero, desafortunadamente, esta declaración de intenciones no se ve reflejada en el resto de documentos del Centro.

Los condicionantes que según los profesores dificultan la colaboración en los departamentos son en su mayor parte de tipo legislativo, como la falta de tiempo, y, especialmente, la ausencia de tiempos comunes, tema muy reiterado a pesar de que las Instrucciones que Regulan la Organización y el Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria contemplan la obligatoriedad de que los miembros de un mismo departamento dispongan en su horario personal una hora semanal destinada al trabajo conjunto. Este tiempo, sin embargo no sirve a los profesores porque, como hemos visto, no colaboran dentro de la estructura departamental. También está relacionada con las prescripciones normativas la falta de autonomía a la que los entrevistados aluden cuando dicen que se ven limitados por las decisiones que se imponen al grupo desde fuera y que éste no puede modificar aunque lo considere oportuno. Otros elementos negativos a los que el profesorado se refiere tienen que ver con la cultura individualista en la que están inmersos, tales como la falta de implicación personal para colaborar, la falta de valoración desde fuera de éste tipo de trabajo, el hecho de confundir la libertad de cátedra con el derecho a no rendir cuentas de las actuaciones, y el no querer compartir el trabajo propio con el resto de miembros del grupo.

Respecto a la Comisión de Coordinación Pedagógica, los problemas que se le plantean, según Antonia, es que al ser un grupo de asistencia obligatoria que no se ha creado por afinidades personales comunes, hay profesores que se oponen a todas las propuestas que se hacen en ella por sistema y se dedican a enfrentarse por grupos. Para Jesús los profesores no se implican en la Comisión de Coordinación Pedagógica porque descargan la responsabilidad en el equipo directivo, además como las personas están allí generalmente por ser catedráticos y no por el interés por sacar adelante un proyecto, a veces el trabajo se ralentiza. Nos enfrentamos con unos problemas generados por una situación de colegialidad artificial debida a que en la CCP se colabora de forma obligatoria y no para objetivos propios, situación que en este caso está reforzada por una legislación jerarquizadora y una balcaniza-

ción que es más fuerte que el mandato legislativo de colaborar en la Comisión de Coordinación.

En la legislación encontramos dos claros elementos negativos: el que las jefaturas de departamento sean desempeñadas por profesores con la condición de catedrático, atentando así contra el ejercicio de la democracia que es imprescindible para la colaboración y que el Consejo Escolar adopte los acuerdos generalmente por mayoría simple sin tratar de llegar a un consenso que favorecería la colaboración. Este segundo aspecto, sin embargo, no es citado por los profesores dado que no sienten la necesidad de colaborar en dicho consejo.

4.1.4.3.-EL APOYO MORAL: UNA DE LAS GRANDES VENTAJAS DE LA COLABORACIÓN.

Los profesores entrevistados atribuyen al trabajo colaborativo numerosas ventajas como el poder sacar adelante una tarea difícil gracias a la fuerza del grupo, la satisfacción que en esas situaciones les proporciona el deber cumplido, el aumento de la coordinación entre profesores que conlleva, la mayor implicación de éstos en el funcionamiento del centro, el enriquecimiento personal que supone, etc. Estos beneficios se refieren, en términos generales al aumento de la eficiencia al aumentar la coordinación y producirse un mejor reparto de responsabilidades y al enriquecimiento personal que supone el aumento de la capacidad de reflexión y, como consecuencia, de las oportunidades para aprender. Pero la ventaja que más se repite y que se encuentra en el sustrato de todas las demás, es el apoyo moral y la seguridad que el profesorado obtiene de este tipo de trabajo y que hace que ante las situaciones de intensificación e inseguridad recurra más a él. Según la clasificación de Johnson, M. (1990) los profesores al colaborar satisfacen necesidades de instrucción y organizativas, pero, de manera especial, necesidades de tipo personal, debido a la seguridad y el refuerzo psicológico que obtienen. También para Hargreaves, A. (1995, 1996) el apoyo moral y la reducción de la incertidumbre personal constituyen algunas de las ventajas más importantes de la colaboración.

Frente a estas ventajas, los profesores no encuentran inconvenientes en este tipo de trabajo, si bien todos le atribuyen alguna dificultad a su práctica, especialmente el aumento de trabajo, aumento que, sin embargo consideran compensado por los beneficios que la colaboración proporciona.

4.1.4.4.-COLABORAR DESARROLLA LAS RELACIONES PERSONALES Y GRUPALES.

El colaborar con profesores con los que comparten enfoques similares de la enseñanza facilita el desarrollo de un trabajo cooperativo en el que se puede llegar fácilmente a acuerdos compartidos, pero además constituye la base de relaciones personales más profundas y satisfactorias.

Los profesores encuentran agradable el trabajo en equipo cuando lo desarrollan con personas que están "en su misma sintonía", es decir aquellas con las que coinciden en aspectos personales. Trabajan más a gusto con las personas con las que ya tienen una relación personal anterior y se sienten apoyadas cuando se llevan bien con los miembros del grupo. Merece la pena destacar la perspectiva que nos transmite Jesús al manifestar que se trabaja mejor con los amigos y que, además, cuando colaboras con una persona te acabas haciendo amigo. Estas aportaciones están totalmente avaladas por las observaciones realizadas según las cuales existen numerosos subgrupos fijos que se hacen efectivos en las conversaciones de la sala de profesores y pasillos y en las salidas a la hora del recreo. Tanto Antonia como Vicenta forman parte de sendos grupos informales en los que están incluidas otros profesores con los que colaboran.

El trabajo conjunto mejora las relaciones entre los miembros (Bonals, J. 1996) y crea una fuerte interrelación personal al aceptar el pensamiento del "otro" como estimulador del propio. (Arnaus, R. y Pérez de Lara, N., 1993)

4.1.4.5.- LA DIVISIÓN EN DEPARTAMENTOS CREA BALCANIZACIÓN EN EL CENTRO

Según el Reglamento Orgánico de los IES la unidad básica en la que están organizados estos centros son los departamentos que en su artículo 84 define como los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas. Los profesores entrevistados colaboran con miembros de su departamento, aunque los grupos que se forman no suelen incluir a todos los miembros de éste. Además, la estructura departamental continúa utilizándose para cumplir otras funciones que prescriptivamente le corresponden. Esta organización del centro, sustentada en la fuerza que en nuestra cultura escolar tienen las áreas, separa a los profesores y crea grupos aislados que en ocasiones se han enfrentado entre sí. La situación descrita responde a la existencia de un cierto grado de balcanización en el instituto.

En las culturas balcanizadas los profesores se reúnen en subgrupos que impiden la discusión abierta de los temas por parte de todo el profesorado del centro y la consiguiente creación de una perspectiva escolar global. Esta situación se da en el instituto debido a que las estructuras supradepartamentales como la Comisión de Coordinación o el Claustro están desprovistas de la eficacia de los departamentos. Esta eficacia se manifiesta en las características que Hargreaves, A. (1996) atribuye a estos subgrupos:

Permeabilidad reducida.- Los departamentos están claramente delimitados y aislados unos de otros. No existen reuniones que afecten a los miembros de dos ó más departamentos, salvo el Claustro de Profesores al que pertenece todo el profesorado del centro. Al existir espacios de trabajo diferenciados para cada uno de ellos sus miembros permanecen físicamente próximos durante la mayor parte de la jornada escolar no lectiva, al mismo tiempo están separados del resto de compañeros de otros departamentos.

Permanencia duradera.- Los profesores del centro pertenecen siempre al mismo departamento y, excepto en el caso de los maestros del primer ciclo, su formación inicial se realizó también en torno al área que ahora los agrupa.

Identificación personal.- Todos los profesores entrevistados dicen que el profesorado se siente básicamente miembro de un departamento y que coloca los intereses de éste por encima de los del centro. Antonia añade que suele pensarse que lo que es bueno para el departamento lo es también para el centro. Sin embargo los profesores entrevistados que forman parte del equipo directivo, se sienten antes miembros del instituto; lo mismo le ocurre a Vicenta que no se identifica tanto con su departamento porque su adscripción más duradera, en su calidad de maestra, es al primer ciclo, ya que dentro de éste podría impartir varias materias.

Carácter político.- En los subgrupos departamentales existen intereses personales muy marcados que aparecen con fuerza en los momentos en que se proponen materias optativas o se reparten recursos.

La balcanización está directamente vinculada a la estructura del centro y crea diferentes perspectivas en función del lugar que se ocupa en la misma. En este sentido resulta muy esclarecedor el caso de Marisa que antes de estar en el equipo

directivo sólo se sentía miembro de su departamento y ahora, como jefa de estudios adjunta, otorga un papel más importante a los intereses generales del centro.

Por otra parte, ni los Proyectos Educativo y Curriculares, ni el Reglamento de Régimen Interno, proponen una organización del instituto basada en elementos alternativos o complementarios a la organización departamental

4.1.4.6.- EL INDIVIDUALISMO COMO CONSECUENCIA DE LAS CONDICIONES DEL PUESTO DE TRABAJO.

A pesar de los casos en que se practica la colaboración, las observaciones realizadas indican que el trabajo individual es lo habitual en el centro. Esta situación no es de extrañar en unas condiciones en las que la legislación se limita a estructurar unos órganos colegiados y a asignarles las funciones que deben desarrollar, sin incidir en que lo hagan de forma colaborativa, y en las que los Proyectos Educativo y Curricular tampoco apuestan por promover la cooperación entre el profesorado. Diversos autores como Rudduck, J. (1999), Handal, A. (1992) y Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) coinciden al indicar que el individualismo es una característica propia de la enseñanza. El primero dice que en la enseñanza todavía está justificado trabajar por cuenta propia, el segundo caracteriza el trabajo de los maestros como individualista, mientras los dos últimos consideran que lo habitual es que los profesores trabajen de forma aislada debido a la arquitectura de los centros, al horario, a la sobrecarga y a la tradición de los mismos.

Para los entrevistados las causas por las que los profesores trabajan individualmente son diversas. Para Jesús los profesores no quieren compartir por exceso de individualismo y por cierto complejo de inseguridad que les hace temer el ser criticados. Marisa por su parte piensa que los profesores se cierran en sus clases como reacción al interés exclusivo de la administración por la burocracia. Estas opiniones nos remiten a las dos grandes causas que pretenden explicar el individualismo: la falta de autoconfianza de los profesores y las condiciones de su puesto de trabajo. Si discutiésemos con Jesús de donde viene esa inseguridad del profesorado difícilmente podríamos decir con Lortie y Rosenholtz que se debe a motivos personales que afectan a todo un colectivo; más plausible es la opinión de Marisa que parece cuestionar el que la administración esté realmente interesada por el desarrollo de la enseñanza más allá de sus aspectos burocráticos y de que proporcione las condiciones necesarias para desarrollarla creando así las bases de una adecuada

estructura del puesto de trabajo.

4.1.4.7.- LOS PROFESORES: USUARIOS OCASIONALES DE LA COLABORACIÓN CON LOS ALUMNOS.

Las aulas, según las observaciones realizadas, están dispuestas para el trabajo individual de los alumnos. Los profesores entrevistados, aunque se muestran partidarios del trabajo colaborativo, sólo lo practican de vez en cuando con algunos temas, situándose, como máximo, en la categoría que Cowie, H. y Rudduck, J. citados por Rudduck (1999) denominan "usuarios ocasionales". La falta de tiempo, la presión de la selectividad, la lentitud o la posibilidad de que unos alumnos se aprovechen del trabajo de los otros, son los riesgos que aducen para no practicarlo más a menudo. Jesús, por ejemplo, intentó que sus alumnos trabajasen en equipo de forma continuada, pero lo dejó porque los alumnos lo veían como un bicho raro y los compañeros no lo apoyaban. En opinión de Rudduck, estos argumentos no serían más que excusas que encubrirían el hecho de que el trabajo en equipo con los alumnos va contra la seguridad personal y profesional del profesor.

La legislación vigente tampoco apoya este trabajo cooperativo de los alumnos, aunque la LOGSE proclama que la metodología debe favorecer la capacidad para trabajar en equipo. El Real Decreto que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se limita a proponer algunos principios metodológicos ninguno de los cuales se refieren al trabajo colaborativo del alumnado.

El Proyecto Curricular de la ESO sí que contempla la colaboración entre alumnos. En primer lugar da prioridad al objetivo f) que propone relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes. De ahí pasa a señalar como principio metodológico el promover actividades de grupo para favorecer la interacción en el aula como motor de aprendizaje, dejando libertad a los profesores para que agrupen a los alumnos como consideren más conveniente. Pero ni estas decisiones, ni el hecho de que el Proyecto Curricular de Bachillerato recoja la intención de la LOGSE de favorecer la capacidad de los alumnos para trabajar en equipo, pasan de ser meras declaraciones de intenciones que no se traslucen en la práctica diaria de los profesores en sus aulas.

4.1.4.8.- LOS PROFESORES SON CONSCIENTES DE QUE COLABORANDO SE DESARROLLAN PROFESIONALMENTE.

Entendemos por desarrollo profesional la evolución de los docentes a lo largo de su carrera hasta adquirir un perfil más adecuado para el desempeño de las funciones que tienen encomendadas. El desarrollo del profesorado para Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) requiere colaboración. Los enseñantes son conscientes de las relaciones existentes entre esta colaboración y el desarrollo profesional, sin embargo, ni la legislación, ni los Proyectos de centro dan a entender que dicho desarrollo pueda basarse en la práctica de un trabajo cooperativo.

En la legislación sobre formación de profesorado no se establece una vinculación directa entre colaboración y desarrollo profesional. Únicamente el Real Decreto de Creación y Funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos cita la cooperación entre profesores al decir que el encuentro de los profesores en los CPR debe realizarse en un marco de colaboración y que una de las competencias de estos centros de formación es la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, además, entre las funciones a las que tienen que estar orientadas las actividades incluidas en su plan de actuación señala el promover el trabajo en equipo de los profesores y el intercambio de experiencias dentro y fuera del centro. A pesar de estas referencias falta un reconocimiento claro del hecho de que la colaboración promueve el desarrollo profesional.

Entre la legislación más concreta en torno a la Formación del Profesorado sólo encontramos una referencia a la colaboración en la Orden que Regula la Convocatoria, Reconocimiento, Certificación y Registro de las Actividades de Formación Permanente que establece dos modalidades de formación que se basan en el trabajo colaborativo: los seminarios y los grupos de trabajo. Por otra parte, el Plan de Formación del Profesorado de Aragón para el Curso 2000 / 2001 no se propone promover la colaboración entre el profesorado y, consecuentemente, no incluye este tema en sus líneas prioritarias ni lo contempla en sus actividades.

Los Proyectos de Centro analizados no se refieren en ninguno de sus apartados al desarrollo profesional, ni, por tanto, vinculan a éste con la colaboración.

Las relaciones que los profesores entrevistados establecen entre su trabajo colaborativo y lo que aprenden profesionalmente son de diversos tipos. Algunos como Marisa y Vicenta muestran un total convencimiento de que el trabajo en

equipo que han realizado ha contribuido a su desarrollo profesional. Otros como Inés se limitan a considerar que el contacto con otros docentes es enriquecedor y fuente de aprendizaje. En algunos casos como el de Antonia manifiestan también haber aprendido trabajando en equipo, pero no saben si eso las hace mejores profesionales de lo que eran cuando trabajaban solas. Hasta aquí todas las opiniones vinculan el aprendizaje o el desarrollo al trabajo en equipo. Jesús aporta una nueva perspectiva al tema cuando dice que trabajando en equipo se aprende, pero condiciona el desarrollo profesional a la implicación real en la práctica, es decir al hecho de llevar a la práctica lo que se diseña en equipo.

A la vista de estas opiniones hay que señalar que aunque la legislación vigente no establezca vinculaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional, la mayor parte de los profesores son conscientes de que colaborando aprenden y se desarrollan profesionalmente. Algunos piensan, además para que la colaboración produzca desarrollo profesional debe existir una implicación en la práctica. En cualquier caso, todos están, en gran medida, de acuerdo con Pérez Gómez, A. I. (1998) en que la colaboración traslada el desarrollo profesional a un escenario en el que unos pueden aprender de otros al compartir sus experiencias y sus pensamientos.

4.2.- INFORME DEL CASO N° 2.

4.2.1.- Datos del centro.

El centro objeto de este Caso es un Colegio de Educación Infantil y Primaria situado en un barrio tradicional de la ciudad de Teruel que escolariza 198 alumnos repartidos en 9 grupos.

El edificio que habitualmente ocupa este centro escolar está en obras por haberse quedado falto de espacio y carente de servicios como gimnasio, biblioteca o sala de profesores, por ello el colegio se ha trasladado durante este curso a unos locales situados en la zona del primer ensanche de la ciudad, a la que los alumnos acceden en un autobús que ha dispuesto la Administración educativa.

La mayor parte del alumnado vive en el barrio en el que está enclavado habitualmente el centro y pertenece a un nivel socio-económico medio y medio-bajo, presentando, a juicio de los profesores, cierta limitación de vocabulario, pobreza expresiva y falta de motivación por la lectura. El centro escolariza alumnos de etnia gitana y algunos inmigrantes.

La actual plantilla consta de 16 profesores, de los que 4 son maestros de Educación Infantil, 6 tutores de Educación Primaria y el resto maestros especialistas de Inglés, Música, Educación Física, Pedagogía Terapéutica y Educación Compensatoria. La mayor parte del profesorado tiene plaza definitiva en el colegio y cuenta con bastantes años de experiencia docente.

El actual equipo directivo lleva funcionando cuatro años y en él hay que señalar el interés por la innovación que manifiestan la Jefa de Estudios y la Secretaria.

4.2.2.- Fuentes de información:

4.2.2.1.- PROFESORADO ENTREVISTADO.

A lo largo del desarrollo de este Caso se ha entrevistado al profesorado siguiente que se designa con nombres figurados y de los que se indica el curso que imparten, el cargo que desempeñan y los años de experiencia docente que poseen.

Pilar.- (Entrevista nº 1)

- **Jefa de estudios** durante 4 cursos.
- Tutora de 6º de Educación Primaria.
- 23 años de docencia en colegios públicos, 19 de ellos en el centro.

Montse.- (Entrevista nº 2)

- **Coordinadora del 1er ciclo.**
- Tutora de 2º curso
- 24 años de docencia en centros públicos, 5 de ellos en el centro.

Julio.- (Entrevista nº 3)

- Coordinador **del 3er ciclo.**
- Tutor de 5º curso
- 19 años de docencia en colegios públicos, 3 de ellos en el centro.

Elena.- (Entrevista nº 4)

- **Coordinadora del 2º ciclo.**
- Tutora de 4º curso.
- 25 años de docencia en colegios públicos, 18 de ellos en el centro.

Ana.- (Entrevista nº 5)

- **Secretaria** durante 5 cursos.
- Profesora de Inglés.
- 19 años de experiencia en colegios públicos, 5 de ellos en el centro.

Teresa.- (Entrevista nº 6)

- **Coordinadora de Educación Infantil**
- Profesora de Infantil.
- 29 años de experiencia en centros públicos de Educación Infantil y Primaria, 27 de ellos en el centro.

Nati.- (Entrevista nº 7)

- **Coordinadora del seminario del Centro de Profesores y de Recursos en el centro.**
- Profesora de Educación Compensatoria.
- 9 años de experiencia en colegios públicos, 1 de ellos en el centro.

4.2.2.2.- LEGISLACIÓN Y DOCUMENTOS DE LAS ADMINISTRA-

CIONES EDUCATIVAS ANALIZADOS.

En este Caso se ha analizado la siguiente legislación y documentos de las administraciones educativas:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).
- Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la Creación y el Funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.
- Orden de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre, por el que se regula la Creación y el Funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.
- Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (Modificada por orden de 29 de febrero de 1996).
- Orientaciones metodológicas recogidas en el anexo al Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.
- Plan de Formación del Profesorado de Aragón. Curso 2000 / 2001

4.2.2.3.- DOCUMENTOS DEL CENTRO ANALIZADOS.

Para realizar el estudio de este Caso se han analizado los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo del Centro.
- Proyecto Curricular de Primaria.
- Reglamento de Régimen Interno.
- Actas de las reuniones del Seminario del Centro de Profesores y de Recursos constituido en el centro y titulado "Revisión de los Proyectos Educativo y Curricular del Centro."

4.2.2.4.- OBSERVACIONES REALIZADAS.

Las observaciones se han realizado durante el tiempo que la investigadora ha pasado en el centro para concertar y realizar las entrevistas, así como durante los numerosos periodos de tiempo (horas no lectivas, recreos, etc.) que ha compartido con el profesorado.

4.2.3.- Informe descriptivo del Caso:

4.2.3.1.- LA PRÁCTICA DE LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO: CARACTERÍSTICAS QUE PRESENTA Y FINALIDADES QUE PERSIGUE.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Para conocer cómo es la práctica colaborativa del profesorado del centro recogeremos primero lo que plantea y lo que hace al respecto el equipo directivo y, posteriormente, las actuaciones del resto del profesorado.

Desde que Pilar es Jefa de estudios el equipo directivo propone temas para que se trabajen en común por todo profesorado del centro. Los propuestos este curso son el euro, sobre el que se celebrará la semana cultural, y la revisión de los Proyectos Educativo y Curricular de centro. El trabajo se hace habitualmente por ciclos, pero el euro se va a abordar por materias porque pensaron que era mejor que se reuniesen profesores de todos los ciclos dentro de una misma materia. Trabajan en pequeño o gran grupo según decide el claustro. La idea que tiene Pilar es que

todo el mundo debe participar y sentirse implicado:

"Lo importante es que todos, o al menos lo intentamos, que todos nos creamos partícipes de lo que hacemos, que no digamos: "éste lo ha hecho o el otro lo ha hecho", sino: "yo lo he hecho, yo he participado, por lo tanto es un resultado mío... mío, del otro, del otro, del otro" y que ni siquiera se vea que alguien, pero eso ya es teoría, que alguien lo ha impuesto, o que alguien lo ha planteado siquiera ¿no?. Que se diga: "ha surgido la necesidad y respondemos a la necesidad". Que en muchos casos esto no se logra ¿eh?, pero esa es la intención" (Pilar, entrev. n° 1)

Además de este trabajo general los ciclos tienen un horario dedicado a coordinarse, si bien unos tienen más necesidad de coordinación que otros.

Pilar dice que para que el profesorado participe se les debe proponer algo que les interese y que esté dentro de sus necesidades. También se debe crear un ambiente tranquilo en el que todo el mundo se encuentre bien, en buena relación unos con otros y que haya sinceridad:

"Primero, lo que se tiene que tener en cuenta es un ambiente adecuado. No puedes imponer nada. Pero vamos, yo lo tenía clarísimo desde el principio: ningún equipo directivo puede hacer nada si un claustro no responde, y a un claustro se le puede exponer cuando ellos ven también que hay una disposición también por parte del equipo de apertura, de flexibilidad, de aceptación de lo que ellos digan." (Pilar, entrev. n° 1)

Pilar se declara acérrima del trabajo en equipo, aunque piensa que hay que compaginarlo con otro tipo de trabajo:

"No podemos estar siempre trabajando en equipo, pero es necesario trabajar en equipo. Esta sería mi frase: no siempre, pero sí." (Pilar, entrev. n° 1)

Por su parte, Ana, la secretaria habla del trabajo cooperativo que realiza

el equipo directivo. Dice que se reúnen para decidir que van a plantear al claustro y cómo van a hacerlo. Desarrollan un trabajo en común, independientemente de las funciones que tienen asignadas por ley, y las propuestas suelen venir de la Jefatura de Estudios. Considera que esta actividad les hace perder tiempo para llegar a un consenso, pero que a la larga es positiva y enriquecedora.

Respecto al trabajo en equipo que se desarrolla en el colegio Ana considera que está más dirigido a los aspectos generales del centro que a las necesidades de los ciclos. Cree que esto ocurre porque el primero se apoya desde el equipo directivo procurando que todos estén a gusto, que haya un resultado final, etc., además en los ciclos hay poco que acordar porque no se ha eliminado la idea de curso y se depende de los libros de texto. Dice que cuando los profesores no se coordinan es por inseguridad o porque no lo encuentran rentable.

A partir de estos planteamientos e intenciones expuestos por el equipo directivo los ciclos desarrollan diferentes tipos y grados de colaboración. Teresa, coordinadora de educación infantil, dice que en el ciclo preparan en común las unidades didácticas y el material para desarrollarlas. Con los profesores especialistas de música y psicomotricidad no trabajan en equipo, únicamente les pasan a principio de curso lo que quieren conseguir en esas materias. Aunque el resto del centro trabaje por áreas ellas siguen siempre trabajando por ciclos, incluso en el caso del euro. Cuando se le pregunta si ese trabajo lo ven necesario o lo realizan por obligación responde:

"Por petición, por obligación tenemos las fechas marcadas, ¿no?, pero desde luego sí que lo vemos necesario, en algunos momentos sí que se ve necesario..., al principio de curso se ve necesario y si no estuviera mandado lo tendríamos que hacer de todas maneras. En algunos momentos puntuales también... (...) Si que nos vienen bien..., las reuniones sí que nos vienen bien..., a nosotras en concreto... sí." (Teresa, entrev. n° 6)

El ciclo toma las decisiones en conjunto y a veces se reparte el trabajo para hacerlo fuera. La coordinadora tiene que animar y motivar. Su responsabilidad es mayor y por eso van rotando. Aunque como coordinadora trabaja también en la Comisión de Coordinación Pedagógica, considera que el trabajo en el ciclo es el más cercano a la clase.

Montse es la coordinadora del primer ciclo. Dice que en las reuniones, a las que no asisten los especialistas, tratan las actividades que van a desarrollar todos los niveles juntos. Cuando realizan actividades conjuntas se ponen de acuerdo hasta donde van a llegar con cada nivel. Si hay alguna tarea que hacer se reparte y se lleva hecha, pero muchas tareas de ciclo son sencillas, como por ejemplo hacer las autorizaciones. Considera que el trabajo de ciclo es más directo y rentable desde el punto de vista personal, ya que sirve de forma más inmediata. A veces trabajan de manera informal aprovechando recreos o momentos libres. El trabajo de la Comisión de Coordinación Pedagógica es más general.

El trabajo en equipo del segundo ciclo, según Elena su coordinadora, es muy escaso. Se limita a programar actividades extraescolares. Sobre el curso se hace muy poco. Ella se ha coordinado alguna vez con el especialista de inglés, pero ni lo hace habitualmente, ni los especialistas asisten a las reuniones de ciclo. Dice que las tres veces que ha estado en el ciclo le ha tocado coordinar a ella y que no ha podido hacerlo por motivos relacionados con algún miembro del grupo.

Julio, coordinador del tercer ciclo, explica que se reúnen los dos tutores de dicho ciclo y los especialistas de música e inglés. Trabajan sobre el Proyecto Curricular, los preparativos de fin de curso, la semana cultural, la elección de materiales, la preparación de la Navidad, etc. Encuentra más útil el trabajo sobre estas cosas diarias que sobre el Proyecto Curricular que se presta más a la "filosofía". Considera que el trabajo en equipo debe basarse en un reparto de tareas y una posterior puesta en común, así se facilita el que todos trabajen y se ganen las individualidades. Cuando no hay cosas urgentes hablan de todo un poco dentro de una relación de compañeros. Opina que el trabajo en equipo que desarrollan es más para el centro que para la clase.

Finalmente, Nati, que es profesora de compensatoria y coordinadora del seminario del Centro de Profesores y de Recursos, a través del cual están revisando los Proyectos Educativo y Curricular, explica que habitualmente empiezan este trabajo en gran grupo a partir de una propuesta que realizan ella y la jefa de estudios, luego se reúnen en ciclos y, finalmente, vuelven al gran grupo. Cree que hacen falta personas que coordinen y tiren del grupo, pero en una situación ideal no serían necesarios. Cree más en las reuniones informales que en las muy estructuradas y obligatorias en las que se toman decisiones sin reflexionar:

"Estas estructuradas serán como muy rápidas porque son muy...: venga, a esto, ¿sí ó no?, sí, ¿sí ó no? sí, no..., es la respuesta, pero no hay una reflexión "a ver lo que piensa la gente"... (Nati, entrev. n° 7)

Respecto a su coordinación con los tutores dice que es una tarea complicada, pero fundamental. Con los tutores que comparte un mismo lenguaje y "tienen la mente abierta" se coordina rápidamente por los pasillos, pero si no es así consigue poco reuniéndose formalmente. Cuando se le pregunta por las ventajas del trabajo en equipo hace la siguiente valoración:

"Yo creo que todas, el trabajo en equipo es fundamental..., lo que hay que romper, que yo creo que no está muy roto aun es la insularidad dentro de las aulas, que cada uno haga... y gobierne, un poco, el aula como quiera, porque el trabajo educativo es mucho más global, más de todos juntos hacia un mismo trabajo común, ¿no?... (Nati, entrev. n° 7).

Una característica importante del trabajo en equipo entre profesores es el criterio con el que se forman los grupos. En el centro se viene trabajando en grupos de ciclo, pero este año, para preparar la semana cultural se ha decidido hacerlo por áreas, excepto en infantil que mantienen el agrupamiento de siempre. Ana dice que a la gente le gusta más trabajar por materias porque siempre han estado mejor consideradas y dan más prestigio. Lo explica así:

"Claro, y la materia para ellos da más prestigio, entonces ciertas personas, y sobre todo... hombres, a los hombres, en general, les gusta más trabajar por materias que se sienten más en lo suyo." (Ana, entrev. n° 1)

En opinión de esta profesora, hay gente que tiene un complejo y se siente mal, por lo que busca un prestigio en las áreas.

Finalmente Pilar ofrece una definición del trabajo en equipo, destacando la coparticipación y la propiedad colectiva del producto resultante:

"O sea que el trabajo en equipo es la riqueza, lo que uno se enriquece y lo que uno se siente copartícipe de otro, la coparticipación, importantísimo. Es decir, estoy yo con lo mío, pero también estás tú con lo tuyo y entonces el producto final es de todos, y no es, esto lo he aportado yo, tu has aportado lo otro..." (Pilar, entrev. n.º 1)

B) Lo que dice la legislación analizada:

Las finalidades que la legislación atribuye a la colaboración entre profesores y las características que le asigna son las siguientes:

La colaboración entre profesores no está contemplada en ninguno de los artículos de la LODE que están todavía en vigor. Esta ley orgánica se limita a garantizar el derecho de reunión del profesorado y del resto de miembros de la Comunidad Educativa:

"Artículo octavo.- Se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnos y alumnos, cuyo ejercicio se facilitará de acuerdo con la legislación vigente y teniendo en cuenta el normal desarrollo de las actividades docentes." (Ley orgánica 1/1990, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Art. 8.)

La ley no indica si este derecho de reunión se establece para facilitar el trabajo en equipo, y tampoco especifica las finalidades a las que este debería dirigirse.

El trabajo colaborativo es mencionado por la LOGSE únicamente en su título cuarto "De la calidad de la enseñanza", concretamente en su artículo 57 apartado 4 en el que puede leerse:

"4.- Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores." (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Art. 57 apart.4)

Tampoco la LOPEG cita el trabajo colaborativo, únicamente dice que el equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones. Sin embargo crea los órganos de gobierno colegiados: Consejo Escolar, Claustro de Profesores y cuantos otros establezcan reglamentariamente las Administraciones educativas.

Estos órganos colegiados de gobierno creados por la LOPEG se desarrollan en El Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria que determina, además, entre otros aspectos, el número mínimo de reuniones que deben celebrar. Este reglamento establece también los órganos de coordinación docente: Equipos de Ciclo, Comisión de Coordinación Pedagógica y Tutores. A lo largo de su desarrollo hace referencia a la colaboración en tres momentos:

- Cuando recoge el mandato de la LOPEG para que el equipo directivo trabaje de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.
- Cuando dispone que el director garantice el derecho de reunión de los profesores.
- Al determinar que una de las funciones de los tutores es facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.

En diferentes artículos de este Reglamento Orgánico debería haberse hecho referencia al trabajo colaborativo, así por ejemplo, en el artículo 22, al decir que el Claustro de Profesores es el órgano de participación de los maestros, tendría que haberse añadido que esa participación ha de estar basada en la colaboración, del mismo modo, el artículo 44 que recoge las competencias de la Comisión de Coordinación Pedagógica, debería haberse referido al trabajo colaborativo como instrumento metodológico y como objetivo propio del centro.

Las Instrucciones que Regulan la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria se refieren en varios artículos al trabajo colaborativo:

- La referencia más directa a la colaboración entre profesores es la que aparece en el artículo 38:

"... La dirección del centro deberá fomentar el trabajo en equipo de los maestros de un mismo ciclo y garantizar la coordinación entre los mismos..."

(Orden de 29 de junio de 1994. Art. 38)

Por otra parte, las Instrucciones reglamentan la periodicidad de las reuniones de los Órganos de Coordinación Docente e indican algunas de las funciones de los Equipos de Ciclo y de la Comisión de Coordinación Pedagógica:

- Artículo 3.- Los equipos de ciclo celebrarán reuniones quincenales que serán de obligada asistencia para sus miembros.
- Artículo 4.- Para facilitar las reuniones periódicas de los componentes de un mismo ciclo, los jefes de estudios reservarán una hora a la semana en la que los miembros de dicho ciclo queden libres de otras actividades.
- Artículo 7.- La Comisión de Coordinación Pedagógica se reunirá con una periodicidad mínima mensual y celebrará una sesión extraordinaria al comienzo del curso, otra al finalizar éste y cuantas otras se consideren necesarias.
- Artículo 8.- La Comisión de Coordinación Pedagógica deberá establecer las directrices generales para la elaboración y revisión del Proyecto Curricular, así como un calendario de actuaciones para su seguimiento, evaluación y posibles modificaciones.
- Artículo 16.- El jefe de estudios convocará al menos tres reuniones de tutores durante el curso y cuantas otras sean necesarias para realizar adecuadamente esta función.
- Artículo 71.- Además del horario lectivo, los maestros dedicarán cinco horas semanales en el centro para la realización, entre otras, de las siguientes actividades: reuniones de Equipos de Ciclo, de Tutores y Profesores de Grupo, de Claustro, de Comisión de Coordinación Pedagógica y de Consejo Escolar.

Las disposiciones legislativas analizadas utilizan la terminología siguiente para referirse al trabajo conjunto entre profesores:

- LODE.- "Derecho de reunión."
- LOGSE.- "Trabajo en equipo".
- LOPEG.- "Trabajar de forma coordinada"

- REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS CENTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA.- "Trabajar de forma coordinada", "Garantizar el derecho de reunión." "Cooperación" (entre padres y profesores).
- INSTRUCCIONES QUE REGULAN EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA.- "Fomentar el trabajo en equipo" y "Celebrar reuniones."

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

El Proyecto Educativo de Centro

Ni las notas de identidad, ni los objetivos del PEC recogen ninguna referencia directa al trabajo colaborativo entre el profesorado. En la estructura del centro que se recoge en un esquema que posteriormente se desarrolla en el Reglamento de Régimen Interno aparece como órgano de participación de los maestros los "grupos de trabajo", siendo esta la única alusión a la cooperación. La definición y funciones de estos grupos se recogen en el Reglamento de Régimen Interno.

Aunque el PEC no menciona directamente el trabajo colaborativo entre profesores, sin embargo, tres de los 21 objetivos generales se refieren a éste de una forma indirecta. Son los siguientes:

"12º) Utilizar distintos agrupamientos de alumnos/as en las distintas actividades del aula." (Proyecto Educativo de Centro)

"17º) Impulsar la participación activa de todos los integrantes de la Comunidad Educativa en la gestión y funcionamiento del centro."(Ibid.)

"18º) Establecer relaciones de colaboración y coordinación con los centros de Enseñanza Secundaria al que este centro de Primaria está adscrito." (Ibid.)

El lugar en el que podría haberse reflejado la apuesta del centro por una cultura de la colaboración son las notas de identidad, pero ninguna de ellas hace alusión a la misma.

El Proyecto no se refiere directamente a la colaboración, por lo que no podemos analizar la terminología que utiliza. El término más cercano que incluye es el de "participación". Cuando habla de colaborar y coordinarse con los centros

de secundaria utiliza el término "colaboración" para referirse a la relación entre los centros, pero sin que conlleve necesariamente un trabajo en equipo entre profesores.

El Proyecto Curricular habla de la colaboración entre alumnos, pero no se refiere en ningún momento a la colaboración entre el profesorado, sin embargo, los principios metodológicos siguientes enunciados por el Proyecto, requieren su puesta en práctica:

"Coordinar la programación entre los ciclos, entre los profesores de los distintos grupos del ciclo y entre los profesores que intervienen con el mismo grupo de alumnos." (Proyecto Curricular)

"Consensuar actuaciones comunes en algunos aspectos concretos como empleo de una determinada cuadrícula en el aprendizaje de la escritura, la metodología a utilizar en la enseñanza de la resta, la presentación de trabajos y actividades, etc." (Ibíd.)

El Reglamento de Régimen Interno no menciona la colaboración más allá de lo que contienen las normativas legales que recoge tales como el Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria y el Real Decreto por el que se establecen los Derechos y Deberes de los Alumnos y las Normas de Convivencia en los Centros. Únicamente cuando se refiere a lo que el Reglamento Orgánico de Centros llama "Órganos de coordinación docente" y que este reglamento denomina: "Órganos de participación", incluye lo que denomina "Grupos de trabajo"

En este reglamento, los Grupos de Trabajo aparecen definidos como grupos de profesores movidos por un propósito común dentro de su tarea educativa. Las funciones que les asigna están dirigidas a llevar a cabo un trabajo común, y van desde elegir un dinamizador, intercambiar experiencias e información, analizar recursos educativos y elaborar materiales, hasta recoger en una memoria el trabajo realizado. Estas funciones podrían resumirse en la que el propio reglamento recoge:

"e) Elaborar, aplicar y evaluar el Plan de trabajo que se quiera desarrollar." (Reglamento de Régimen Interno)

El Reglamento, para contribuir a la creación y mantenimiento de una cultura de la colaboración, debería haber recogido formas de funcionamiento más

colaborativas que enriquecieran la legislación vigente añadiéndole cauces que facilitasen el trabajo cooperativo; como mínimo debería incorporar el hecho de que el centro mantiene la Comisión de Coordinación Pedagógica a pesar de que, por tener menos de 12 unidades, no le correspondería por ley tenerla.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

El trabajo en equipo es una actividad habitual en el centro, incardinada totalmente dentro de su dinámica y muy reglamentada. Nadie cuestiona el mantenimiento de las reuniones programadas, independientemente del contenido que posteriormente se les dé.

El centro, al ser menor de 12 unidades, no debería tener Comisión de Coordinación Pedagógica ni coordinadores de ciclo, pero el claustro decidió mantener esta estructura propia de los centros de mayor tamaño, porque la consideraba más operativa. Para adoptar este funcionamiento lo comunicaron al Servicio de Inspección que dio el correspondiente visto bueno a la modificación.

Los profesores del centro han formado un grupo de trabajo del Centro de Profesores y de Recursos denominado "Revisión del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular del Centro." Este grupo se reúne en el propio centro con una periodicidad semanal y se dedica a la revisión de los Proyectos del Centro. Al solicitar la participación en esta actividad los profesores adquieren un compromiso de trabajar en común y, por otra parte, el trabajo realizado dentro de dicho grupo tiene un reconocimiento por parte de la Administración a través de un certificado acreditativo de las horas invertidas en realizar esta actividad.

4.2.3.2.- LA PRÁCTICA DE LA COLABORACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Ana trabaja en pequeños grupos con sus alumnos porque considera que el inglés se aprende hablando y comunicándose con otros, pero si los alumnos no están acostumbrados a trabajar así repercute esta metodología en que no dan importancia a la clase de idioma.

Teresa dice que sus alumnos de cinco años ya pueden trabajar en grupo, ha formado distintos equipos y cada uno hace su trabajo. Montse cree también que

es bueno que en 2º de Primaria trabajen en equipo, pero sólo han practicado este tipo de trabajo con algún mural o durante la semana cultural. Piensa que organizan mucho jaleo porque son pequeños y encuentra el inconveniente de que algunos viven de las rentas:

"... en los cursos cuando se van haciendo un poco más grandes observo que... , pues... que claro... si hay cuatro en un equipo casi siempre trabajan los dos que tienen ganas de trabajar y los otros dos viven un poco de las rentas. En primaria es importantísimo, pero tampoco, yo que sé, ni les da ni les quita..."
(Teresa entrev. nº 6)

Para terminar, expone el caso de sus hijos que van al instituto y se quejan de que les dan a todos la misma nota en los trabajos en grupo cuando la participación ha sido desigual, incluso uno de ellos repite lo que han hecho en el grupo si piensa que no está bien.

A Elena le gusta que sus alumnos de 4º trabajen en equipo de vez en cuando buscando cosas de Sociales o elaborando murales, no lo hacen más a menudo por falta de tiempo y piensa que si fuesen mayores podrían trabajar mejor. Julio, por su parte, nos ofrece una opinión tajante sobre el trabajo en grupo con los alumnos: le parece interesante, pero no lo practica por falta de espacio en el aula.

Nati, finalmente, nos dice que enseñamos como nos han enseñado y que somos víctimas de un aprendizaje individualista. Lo importante es ser consciente de estas limitaciones:

"Yo tengo la teoría de que uno mismo, como aprende, como ha aprendido transmite indirectamente en su currículo oculto muchas cosas de su aprendizaje que ha hecho, y entonces yo creo que el trabajo en equipo..., en nuestro sistema educativo, no ha sido elemento que se haya estimulado para nada nunca y entonces no tenemos ese recuerdo histórico de nosotros mismos... entonces..., quiero decir que sí, que si hubiéramos trabajado en la escuela el trabajo en equipo, entonces todas estas dificultades no las tendríamos ahora... también enseñas como te han enseñado, con la carga, con la mochila que llevas a las espaldas... [...] lo importante es ser consciente, chu, chu, chu, para poderlas cortar. Arrastramos la mochila de un trabajo bastante insolidario, bastante indivi-

dualista". (Nati entrev. n° 7)

B) Lo que dice la legislación analizada:

La LOGSE no hace ninguna referencia al trabajo en equipo de los alumnos.

El anexo al Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, encarga a los profesores de determinar los métodos de enseñanza:

"En un currículo abierto, los métodos de enseñanza son en amplia medida responsabilidad del profesor y no deben ser completamente desarrollados por la autoridad educativa" (Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre. Anexo)

Se reseñan, sin embargo, ciertos principios metodológicos de carácter general que son válidos para todas las áreas de esta etapa. Uno de ellos se refiere al trabajo colaborativo de los alumnos:

"Es también esencial impulsar las relaciones entre iguales, proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, organización de grupos de trabajo, la distribución de responsabilidades y tareas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación, superando con ello toda forma de discriminación." (Ibidem.)

Dentro de la libertad metodológica que ofrece el currículo de primaria, uno de los principios recomendados se centra en el impulso de las relaciones entre iguales.

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

El Proyecto Educativo de Centro alude al trabajo en equipo entre alumnos al recomendar en uno de sus objetivos generales la utilización de distintos agrupamientos en las diferentes actividades del aula. Sin embargo la colaboración entre alumnos está plasmada fundamentalmente en el Proyecto Curricular de la Educa-

ción Primaria en los apartados "Objetivos de Etapa" y "Metodología. Criterios metodológicos de carácter didáctico".

Respecto a los objetivos de etapa hay que señalar el objetivo número 9 del Proyecto que corresponde al f) del currículo básico:

"Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan." (Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre. Art. 4º f)

El centro contextualiza este objetivo y lo hace suyo con el siguiente comentario:

"La consecución de este objetivo requiere intensificar el empleo de este tipo de actividades y mejorar el dominio de las técnicas de grupo por parte del profesorado" (Proyecto Curricular)

El profesorado se propone promover el trabajo en equipo con los alumnos y entiende que la forma de lograrlo es a través de la práctica continuada y el conocimiento de las técnicas de grupo. En lo que respecta a la metodología hay que señalar los siguientes principios metodológicos que propone:

"Promover la interacción como motor de aprendizaje." (Ibídem)

"Fomentar el trabajo en equipo y favorecer la interacción alumno - alumno" (Ibídem.)

Estos principios metodológicos están en relación con el objetivo antes citado y con el interés por aprovechar la interacción para facilitar el aprendizaje.

En el mismo sentido se pronuncian en el apartado: "Criterios para el agrupamiento de alumnos ":

"Dentro del grupo del aula se fomentará el trabajo en pequeño grupo. La organización de los grupos de trabajo se hará preferentemente atendiendo a criterios de heterogeneidad porque de esta forma la interacción da lugar a la

confrontación de opiniones, a la utilización de distintas estrategias para resolver situaciones, a la cooperación e intercambio de ayuda. Además, favorece el desarrollo de actitudes de tolerancia, respeto a las diferencias y no discriminación." (Ibidem.)

En este apartado encontramos una apuesta clara por la colaboración entre alumnos. Se promueve la interacción a partir de pequeños grupos heterogéneos como forma de llegar a la cooperación y el intercambio de ayuda.

Se echa de menos, sin embargo, que no se haya priorizado el objetivo relativo al trabajo en equipo como se ha hecho con otros y que no se aluda a la colaboración como medio de desarrollar valores cooperativos.

El Reglamento de Régimen Interno no se refiere a la colaboración entre alumnos.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

Durante las visitas realizadas al centro he observado la disposición del mobiliario en todas las aulas del mismo. En casi todas ellas las mesas se hallan dispuestas en filas frente a la mesa del profesor y la pizarra. Únicamente las clases de Nati y Pilar tiene las mesas colocadas en grupos, aunque en alguna ocasión las de esta última se encuentran también dispuestas en filas. Ana también dispone, en ocasiones, las mesas en círculo para impartir su clase de inglés.

4.2.3.3.- ELEMENTOS QUE FACILITAN LA COLABORACIÓN EN EL CENTRO Y ELEMENTOS QUE LA DIFICULTAN.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Entre los elementos que facilitan la colaboración, los profesores aluden fundamentalmente a las cualidades del resto de los miembros del grupo.

Para Ana hay que tener un objetivo en común para poder empezar a trabajar, no pide una misma manera de pensar, pero sí una misma idea de la educación:

"Si tú y yo pensamos que tenemos que llegar al mismo objetivo nos esforzamos mucho más a la hora de conseguirlo." (Ana, entrev. n° 5)

Para ella lo ideal sería que dejaran trabajar juntos a grupos formados por profesores con una misma dinámica y una misma ideología. Considera, también, que debería haber líderes que cumpliesen una serie de condiciones:

"Un líder sí... , pero..., un líder en el sentido que sea capaz de motivar a los demás para que trabajen, no un líder en el sentido de decir: "doy todo hecho y ya está", porque entonces no, entonces, si, se sacan adelante cosas, pero a costa de una persona y el enriquecimiento de los demás es nulo... Entonces el líder carismático es esto de saber llevar a la gente, pues... por... donde tu crees que debe ir, pero siempre y cuando cambies el camino en el momento que alguna persona te demuestre que no es eso." (Ana, entrev. n° 5)

Nati desarrolla un pensamiento similar cuando dice que para que un equipo funcione sus miembros, aunque no tengan las mismas ideas, deben poseer el mismo discurso, el mismo foro para entenderlas. En otro momento es más exigente y pide que entiendan del mismo modo la educación y la vida:

"... Lo que pasa es que, las dificultades que surgen es que cada uno no entiende de la misma forma la educación o la vida misma porque las dos cosas se juntan, entonces al no entenderlas de la misma forma, es donde de alguna forma nace el cómo tener que unir esos dos polos tan opuestos, entonces..." (Nati, entrev. n° 7)

Elena opina también que para poder trabajar en equipo hay que pensar de forma parecida porque si no se pierde mucho tiempo. Julio, sin embargo, mantiene una opinión diferente al considerar más conveniente que los miembros del grupo tengan ideas distintas para que se hable y se produzca enriquecimiento. Tener ideas iguales es cómodo, pero debe existir un elemento discordante positivo, ya que lo bueno es hablar, aunque luego se llegue a las mismas conclusiones. Finalmente, la opinión de Montse es muy diferente: la característica más importante de las personas para que se pueda trabajar con ellas en equipo es que estén dispuestas a implicarse en el trabajo aunque no sepan mucho, así no les parecerá que pierden el tiempo y valorarán las aportaciones de los otros.

Aparte de estos elementos personales los profesores apuntan otros condi-

cionantes que facilitan la colaboración. Pilar, como jefa de estudios, piensa que el equipo directivo debe presentar el trabajo en el momento oportuno y procurando que no sea exhaustivo y que todos se sientan partícipes del mismo y se consideren importantes porque lo que aportan se vea reflejado. En definitiva, que lo vean necesario y eficaz. Ana considera que se facilitaría este tipo de trabajo si se hiciesen coincidir en el horario las horas libres de los profesores y se organizaran grupos flexibles que hicieran necesaria la colaboración.

Junto a estos elementos que facilitan la colaboración, los entrevistados exponen también muchos que la dificultan. La falta de tiempo es una dificultad que todos aducen. Nati la expone así:

"Necesitamos como más tiempo, tiempo físico para poder discutir, eso es fundamental, el poder hablar, porque estas (...) solo tienen una hora, te pones, te quitas, venga que es hora de ir a comer... entonces creo que falta mucho tiempo para poder hablar y poder encontrar ideas, exponerlas..." (Nati entrev. n° 7)

Julio, además de considerar el tiempo insuficiente piensa que los periodos de una hora en que está distribuidos son demasiado cortos. Teresa ve también la escasez de tiempo como una dificultad que le obliga a llevarse trabajo a casa:

"... para mí es el tiempo la dificultad, siempre tienes cosas... y entonces... ¿qué haces?... pues el trabajo te lo llevas a casa, cuando no lo puedes hacer te lo llevas a casa..." (Julio entrev. n° 3)

Elena va un poco más allá y considera que le quita horas de lo suyo. Cuando se le pregunta que es lo suyo responde: "Trabajo mío, de clase". Montse piensa también que el trabajo en grupo quita horas al trabajo individual y que si éste no se hace en el centro hay que hacerlo en casa:

"... si no lo hago así (corregir en clase) me tengo que llevar el trabajo a casa, y como en casa tengo cuarenta pitos, pues entonces procuro espabilar-me." (Elena, entrev. n° 4)

Frente a todas estas opiniones, Ana nos advierte de que, aunque el tiempo para trabajar en grupo es escaso, a veces esta dificultad se utiliza como excusa para no cooperar con los compañeros.

Otra dificultad en la que coinciden la mayor parte de los profesores es la que aparece cuando estos tienen que trabajar con personas que no ven la necesidad de colaborar porque piensan que sus ideas son las mejores y que no van a recibir nada a cambio. Pilar expresa esta situación con claridad:

"Claro, claro... porque es tu idea y hay gente sobre todo que se cree que lo suyo es lo mejor ¿no?, entonces, pues si lo tiene que compartir con otro y el otro no me da nada a cambio ¿con qué me enriquezco yo?, siendo que el otro se enriquece con lo mío, que también esta idea también está ahí, ¿no?." (Pilar, entrev. n° 1)

Elena vuelve a relatar esa situación de infravalorar las ideas de los demás y la alternativa que contrapone es "coger" esas ideas:

"Somos un poco orgullosillos todos... y eso que yo soy de las que voy cogiendo..., yo he cogido..., todo lo que me gusta lo voy cogiendo." (Elena, entrev. n° 4)

Julio, por su parte, nos habla de la falta de autoestima como causa de que algunas personas antepongan sus ideas a las de los demás:

"Hay personas que son incapaces de aceptar la idea del otro, pues porque su idea la consideran la más importante, entonces ese es un problema del equipo que es muy gordo, muy gordo porque en el momento que a ese mozo no le aceptas su idea, automáticamente deja de pertenecer al grupo, porque está convencido de que su idea es la mejor. Entonces ese es un inconveniente bastante gordo." (Julio entrev. n° 3)

Hablando de este tipo de personas, Ana opina también que tienen un pro-

blema de inseguridad personal y nos advierte que, además, no llevan los acuerdos al aula:

"... pero vamos..., hay personas que es muy difícil y que puedes quedar en una idea, pero luego sales de allí, van a su clase y hacen lo que quieren..., pues simplemente porque piensan que es mucho más rentable el que ellos solos piensen que esto es blanco..., que tres y dos son cinco... corrigen y están más tranquilos que les parece que es una pérdida de tiempo el intercambiar y el comentar ideas con el resto de compañeros." (Ana, entrev. n° 5)

Julio apunta también otro problema de los grupos que él denomina "escaqueo" y que llama también esconderse o taparse en el grupo. Cuando se le pregunta en qué consiste responde:

"Pues es participar sin decir nada. Vamos a ver: si tu vas a una reunión y ves a una persona que no abre la boca absolutamente para nada tu dices: ¡jelines, éste también, ni participa ni nada!" Hay uno que dice una idea, pero hay otro que al cabo de un rato: "oye, pues yo estoy de acuerdo con la idea de él", que eso es participar, pero hay otras veces que suelta una cosa que a lo mejor no tiene nada que ver con la reunión, ha participado, está dentro del grupo, está vivo si quieres, pero no aporta ideas, no aporta ideas, está tapado. (...) Yo creo que es la gente que tiene miedo de trabajar... que se tapa, que se escuda en el equipo (...) Ese es un inconveniente: escudarse en el propio grupo" (Julio, entrev. n° 3)

Estas personas que se esconden pueden tener ideas tan válidas como las de los demás, pero les falta seguridad y no se valoran a sí mismos lo suficiente. Reconoce que también se encuentran otros profesores que no tienen ganas de trabajar:

"Y luego también te encuentras gente pues que realmente no tiene ganas de trabajar, hay que ser sinceros, ¿verdad?. Hay gente que dice: "¡jolin otra reunión!" o gente que cuando empieza una reunión está haciendo, como aquél que dice, la hoguera para comer, vamos, para terminar. Esto es lo que pienso

yo" (Julio, entrev. n° 3)

Julio soluciona estos problemas del trabajo en equipo con un reparto de tareas por parte del coordinador y una posterior puesta en común. De esta forma se ganan las individualidades.

Aparecen, además, otras dificultades que apunta Nati: la falta de hábito para trabajar en equipo y aceptar las ideas de los demás, el ceñirse excesivamente a la problemática concreta del aula propia, el no dar la opinión y esperar a que la den los demás, el que la administración no impulse el trabajo en grupo porque exige un "papel" antes que un proceso, el que la burocracia impida un trabajo realmente colaborativo, etc. Para ella muchos de estos problemas vienen de la forma individualista en que nosotros hemos aprendido.

El hecho de que la administración no favorezca el trabajo en grupo es también señalado por Ana. Dice que la inspección se tendría que preocupar de la forma de trabajar de los centros, no para fiscalizar, sino para ayudar, pero ésta, lo único que te pide es que no crees problemas. La administración "pasa totalmente" del trabajo en equipo.

Montse y Ana aluden, además a otra dificultad: el momento de la vida profesional en que se encuentran los profesores. Para Ana algunas personas dicen: "que me van a enseñar a mí" porque cuando llegan a la capital ya están cansados de haber trabajado en muchos sitios y la ilusión es menor que la del principio. Montse opina que los profesores, al hacerse mayores, se centran en otros problemas:

"Si..., y luego es que la vida depende de las situaciones que te encuentras y los momentos, como no solo tienes este problema, que este es un problema adicional, que es que yo vengo a la escuela, te lo digo sinceramente, (esto lo tendrías que quitar), porque vengo a gusto, te mueves en un mundo de crios pequeños que están en una edad todavía mágica que no son edades problemáticas... [] es gratificante, no paras, pero de alguna manera hay veces que vienes de tu casa con otros problemas pues... gordos: que si enfermedades de padres, que si problemas con los hijos, que si una nota mala, que si se van..., son muchos problemas que dices: "mientras estoy aquí..." (Montse, entrev. n° 2)

Todavía falta por recoger una dificultad que plantea Teresa: en los grupos de un centro pequeño como el suyo haría falta más diversidad de opiniones para que el trabajo fuese más enriquecedor.

Una de las preguntas realizadas es si la colaboración sería necesaria en el caso de que no se llevasen libros de texto. Elena y Montse no encuentran relación entre ambos temas, y Julio duda de que ayude mucho, pero Ana da una respuesta afirmativa y tajante:

"Por obligación. A mí el libro de texto..., o sea que veo que es un instrumento... positivo en cuanto que te da una seguridad en un momento determinado, o el alumno a lo mejor puede llegar a buscar información, pero a mí me parece que te limita un montón, y además están planificados desde grandes ciudades, ambientes totalmente diferentes a los que tenemos nosotros, entonces sería más rentable reunirnos en equipo para elaborar lo nuestro con nuestros alumnos." (Ana, entrev. n° 5)

B) Lo que dice la legislación analizada:

La legislación puede favorecer o dificultar la colaboración entre los profesores. Algunos elementos que la favorecen son los siguientes:

- La garantía del derecho de reunión de los profesores establecida por la LODE.
- El encargo que la LOGSE realiza a las Administraciones educativas para que éstas estimulen el trabajo en equipo de los profesores.
- La creación de los órganos de gobierno colegiados por parte de la LOPEG.
- La recomendación que la LOPEG hace al equipo directivo para que trabaje de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.
- El desarrollo por parte del Reglamento Orgánico de Centros de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria de los órganos colegiados de gobierno creados por la LOPEG: Consejo Escolar y Claustro de Profesores, y el establecimiento de los órganos de coordinación docente: Equipos de Ciclo, Comisión de Coordinación Pe-

dagógica y Tutores. Del mismo modo, el ROC ordena nuevamente al equipo directivo que trabaje de forma coordinada, al director que garantice el derecho de reunión de los profesores y a los tutores que faciliten la cooperación entre los maestros y los padres de los alumnos.

- La reglamentación de la periodicidad de las reuniones de los órganos de coordinación docente que realizan las Instrucciones que Regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria.
- El tiempo que, según las citadas instrucciones, pueden dedicar los profesores a diversas actividades colaborativas.
- Sin embargo, algunos artículos del Reglamento Orgánico de Centros pueden dificultar la colaboración:
 - Art. 19.- El Consejo Escolar adoptará los acuerdos por mayoría simple.
 - Art. 40.- Los coordinadores de ciclo serán designados por el director, oído el equipo de ciclo.

Determinados artículos del Reglamento Orgánico de Centros (art. 23 y art. 19. 2) y de las Instrucciones (art. 3) que señalan respectivamente la obligatoriedad, para sus respectivos miembros, de asistir a las reuniones del claustro, del consejo escolar y de los equipos de ciclo, pueden facilitar la colaboración, pero también podrían dificultarla.

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

En el Proyecto Educativo puede favorecer la cooperación los "grupos de trabajo" cuya definición y funciones se recogen en el Reglamento de Régimen Interno y ofrecen a los profesores la posibilidad de colaborar fuera de los equipos de ciclo.

En el Proyecto Curricular de Primaria favorece la colaboración el hecho de enunciar algunos principios metodológicos que para llevarlos a la práctica es necesaria la cooperación entre el profesorado. Falta, sin embargo, una referencia explícita a esta necesidad de trabajar en equipo.

El Reglamento de Régimen Interno favorece la colaboración cuando en

su artículo 28 define los "Grupos de Trabajo" como colectivos de profesores que trabajan juntos movidos por un propósito común.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

La jefa de estudios y la secretaria tienen ideas similares sobre la educación y son los miembros del equipo directivo que más colaboran.

4.2.3.4.- LAS VENTAJAS Y LOS INCONVENIENTES DE LA COLABORACIÓN.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Para los profesores entrevistados la colaboración ofrece numerosas ventajas. Teresa señala que un centro funciona mejor cuando está coordinado, además los alumnos se benefician de este trabajo porque se preparan materiales para ellos. Ana dice que la coordinación repercute positivamente en el alumnado. Para Pilar la importancia del trabajo en equipo radica en la participación conjunta, en el hecho de que el resultado final pertenezca al grupo:

"O sea que, el trabajo en equipo es la riqueza lo que uno se enriquece y lo que uno se siente copartícipe de otro, la coparticipación, importantísimo. Es decir, estoy yo con lo mío, pero también estás tú con lo tuyo y entonces el producto final es de todos, y no es, esto lo he aportado yo, tú has aportado lo otro..." (Pilar, entrev. n° 1)

También dice que la colaboración les ha aportado el tener objetivos e intereses comunes y un ambiente mejor en el centro. Además ha aprendido a ser flexible y a respetar lo que los otros dicen:

"Yo sí, yo es que me enriquece, sencillamente, y se aprende a ser flexible ¿eh? y a no creer que solo lo tuyo es lo bueno. Es la flexibilidad, el respeto a lo que el otro dice, y luego la riqueza de lo que te pueden aportar los demás." (Pilar, entrev. n° 1)

Montse por su parte señala que a través de la colaboración se consigue unanimidad tanto en las actividades como en los objetivos:

"Yo creo que lo primordial que se consigue es unanimidad de hacer las actividades o de trabajar unos determinados objetivos..., pues trabajar todos en una misma línea y que en el centro y en el ciclo, sobre todo en el ciclo y luego ya en el centro, que se vea que todos seguimos las mismas líneas, que no vamos a nuestro... como antaño melonar ¿no?... como cuando estabas en una escuela unitaria que tu te lo comías y tu te lo..., o sea tu tenías que hacerte todo, pero claro como no estás solo... Yo creo que das otra imagen, y en definitiva ya no solamente es la imagen sino que todo puede ir mejor porque si está todo pensado y digamos decidido y opinado entre dos o tres personas que llegan a una conclusión, pues luego eso se puede enlazar con el siguiente y luego con el último y luego en definitiva es mejor." (Montse, entrev. n° 2)

Elena y Nati no son tan optimistas al respecto. La primera piensa que el trabajo en equipo sólo repercute en los alumnos cuando se trabajan en común temas específicos que luego se van a aplicar en clase, tarea que no es la que realizan habitualmente. Respecto al centro dice que funciona bien, pero no sabría decir si es por el trabajo en equipo o porque están todos bastante de acuerdo. Nati, por su parte, tiene dudas de que ese trabajo común sea útil para las clases, porque la idea de hacer en el aula lo que se quiere está muy presente y cuesta romperla.

Ante la pregunta de si trabajar en equipo aumenta o disminuye la tarea, Montse y Teresa ven claro que se produce un aumento de trabajo, pero Teresa reconoce que de esta forma tienes el material de los cursos siguientes preparado. Ana, sin embargo dice que la preparación del trabajo en grupo es más lenta, pero en realidad el trabajo disminuye puesto que repartes y es colaboración de todos.

B) Lo que indican las observaciones realizadas:

En el centro existe un procedimiento para designar a los coordinadores de ciclo consistente en que ejerzan este cargo los profesores que se encuentran durante ese curso en el último nivel del ciclo. De esta forma el cargo es rotativo y los profesores lo desempeñan, generalmente, cada dos años en primaria y cada tres en infantil.

4.2.3.5.- LA COLABORACIÓN COMO EXPERIENCIA PERSONAL.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Pilar cree que un equipo directivo debe crear un ambiente tranquilo y abierto en el que todo el mundo se encuentre bien, tengan buena relación unos con otros y haya sinceridad. Piensa que sin un buen ambiente de relación no podría haber trabajo en equipo. En ocasiones las reuniones se dedican a hablar de cosas personales y eso lo encuentra beneficioso para la relación, pero se siente mal si no se llega a resultados concretos:

"Si..., bueno, también te tengo que decir, muchos días nos reunimos y es hablar, hablar, hablar... de otras cosas, de los abuelos, de los niños, pero eso favorece también la relación que podemos tener con lo cual tampoco es una cosa que veamos que sea mal. Hay veces, yo me siento mal, te lo digo, me siento mal, cuando en una hora no hemos hecho nada... tangible. A veces me hacen ver que es importante lo que hemos estado haciendo que es hablar de mil cosas, ¿entiendes? y aunque al final tengamos que hacer entre dos - que lo hacemos muchas veces - lo que teníamos que haber hecho entre siete, o entre cinco, pues bueno, por otra parte hemos conseguido pues que haya mejor relación, y cuando se piden o se plantean cosas, la gente también está como más dispuesta, y esto si que es papel del equipo, el crear un buen clima en el que todos se encuentren bien..." (Pilar, entrev. n° 1)

Pilar habla también de las meriendas que los profesores del centro organizan de vez en cuando. Dice que en ellas se sacan, riéndose, temas que a veces son importantes. La gente cuenta cosas diferentes y habla de sus problemas personales de forma que esa situación contribuye a que cuando plantea algo se le escuche más. Cuando se le pregunta si estos encuentros contribuyen a un mejor trabajo en equipo responde:

"Si, si, todo lo que es, todo lo que contribuye o que ayuda a un mejor clima de trabajo en el centro ayuda a un mejor trabajo en equipo." (Pilar, entrev. n° 1)

Ana piensa que los otros dos miembros del equipo directivo se preocupan

demasiado de que todo el mundo esté a gusto porque considera que esa actitud beneficia a los que tienen menos ganas de trabajar. Le parece fundamental que el ambiente sea agradable, pero dice que no puede ser a costa de favorecer a los que menos hacen. Aunque se adapta a la postura mayoritaria del equipo directivo teme que esta forma de actuar genere más problemas:

"... pero puede llegar un momento en que si hay más número de personas de las que hay que agradar para que estén contentas..., otro número de personas se puede cansar." (Ana, entrev. n° 5)

Como alternativa considera que no se debe obligar, pero que cuando se ha decidido lo que hay que hacer se debe exigir a cada ciclo que lo traiga hecho, dándoles, eso sí, autonomía para elegir el procedimiento.

Cuando Ana trabaja en equipo le resulta agradable y disfruta porque le gusta intercambiar opiniones, pero le cuesta dominarse y dejar que hablen los demás. Considera que le va muy bien el aprender a escuchar y a pensar que otros tienen cosas muy válidas que decir.

En general, los profesores dicen sentirse bien trabajando en equipo. Montse indica que si las relaciones de convivencia son buenas eso arrastra y que en el centro hay bastante armonía. Elena asegura que trabaja mejor con las personas adecuadas. Julio explica que cuando se reúnen y no hay cosas muy urgentes, hablan de algo muy concreto de la educación, pero cuando salen piensan que han hablado de todo un poco, incluso de aspectos familiares, y que han tenido una relación de compañeros. Estas reuniones son positivas porque cada uno se expresa distendidamente y da sus puntos de vista. Rosa se muestra partidaria del trabajo en equipo, pero como coordinadora del seminario se queja de que tiene que tirar del profesorado:

"La verdad es que había muchos días de esos de las reuniones en los que dices: "ya no hago más veces esto, ¿eh?, esto ya..., ya no lo hago más veces", con esa sensación de que... te lo hagan a ti... y es la misma sensación que tenía la jefa de estudios, pero... si no es para mí, de tirar, esa sensación de ir tirando..., de protestar siempre..., y de que el trabajo que están haciendo tampoco se concibe muchas veces que es para ti, para nosotros, para el colectivo, esa

sensación de colectivo de que es un trabajo en común para el bien común, también nos falta mucho..." (Nati, entrev. n° 7)

B) Lo que indican las observaciones realizadas:

El ambiente de trabajo y relación que existe en el centro es positivo y agradable. Aunque las relaciones individuales entre unos profesores y otros son de índole muy diferente, como característica común a todas ellas encontramos un sustrato de camaradería que ofrece la posibilidad de comentar cualquier tema. El escaso tamaño del centro y el estilo cordial y directo de la jefa de estudios y la secretaria son cuestiones cuya posible relación con el ambiente descrito habrá que analizar.

4.3.2.6.- LA COLABORACIÓN IMPUESTA

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Pilar, desde la jefatura de estudios, quiere que los profesores del centro vean que el trabajo en equipo que se hace es importante y que acepten realizarlo. Para ello se propone que el trabajo que desarrollan no sea para la galería, aunque en algún momento puedan tenerla en cuenta:

"Lo que hagamos que sea no para la galería, aunque en algún momento puedas tenerlo en cuenta, pero que nos valga, y aquello que nos valga que luego valga para la galería también ¿por qué no?, pero primero que nos valga a nosotros..." (Pilar, entrev. n° 1)

Esta profesora piensa que el trabajo en equipo no se puede imponer, pero que a veces se impone un poco debido a la obligación moral que tenemos. Lo explica así:

"En ocasiones dices: "es que esto lo tenemos que hacer, es que no nos queda otro remedio, porque es que si no nos lo van a pedir ". A veces se recurre a la amenaza, a la amenaza entre comillas, pero en pocas ocasiones, aunque en alguna sí, porque dices: "oye, no queda otro remedio, podemos ser todo lo

abierto que queráis, podemos atender todos vuestros planteamientos, pero, mira, este es nuestro trabajo y es nuestra obligación moral el hacerlo. Y hay gente que esa obligación moral no la ve porque tiene otros justificantes." (Pilar, entrev. n° 1)

Pilar considera también que el trabajo en equipo impuesto por ley, si no hay un buen ambiente de relación, no es trabajo en equipo. Cuando se le pregunta la diferencia que hay entre un trabajo en equipo impuesto y otro que no fuese impuesto responde:

"Pues está clarísimo: el impuesto, no ve... la gente no ve la necesidad, por lo tanto no sabes... responde a tus necesidades, si tú lo propones responde a lo que tú quieres que hagan, en muchos casos, en muchos, no en todos, mientras que si ellos saben perfectamente lo que tienen que hacer y porqué se hace, el porqué y el para qué, chica, que funcionan en todo, ¿no?... lo mismo. No sé si te he contestado muy bien." (Pilar, entrev. n° 1)

Ana, secretaria del centro, tampoco es partidaria de obligar a trabajar en equipo, porque considera que es mucho menos enriquecedor. Cree que hay que dar opciones, pero no ir preguntando a todos lo que les parece, como considera que hacen los demás miembros del equipo directivo. Su alternativa es pedirle a cada ciclo lo que tiene que traer hecho después de cada reunión.

Nati, la coordinadora del seminario, explica que la jefa de estudios y ella siempre tienen que llevar propuestas al grupo, porque si no, no se trabaja, por eso decidieron dirigirlo y terminaron dirigiéndolo bastante. A veces sienten la desgana y la desmotivación y se dicen que ya no seguirán tirando más. Más adelante Nati se sitúa como profesora más que como coordinadora y dice que la administración y la jefatura de estudios, al reglamentar excesivamente el trabajo en grupo hace que éste pierda el interés porque no cuenta con las necesidades y los problemas del profesorado:

"Entonces creo que... al establecerse de esa forma se convierten en reuniones administrativas..., burocráticas... y que pierden esa fuerza por tener una reunión." (Nati, entrev. n° 7)

Considera que hay que estructurar las reuniones, pero no demasiado porque pierden la fuerza de modificar algo y de decidir cosas realmente debatidas y reflexionadas. A veces se deciden más cosas en el café que en estos grupos.

Teresa se mueve entre la necesidad del trabajo en equipo y su obligación. Ante la pregunta de si ve necesario este trabajo, o lo hace por obligación responde:

"Por petición, por obligación tenemos las fechas marcadas, ¿no?, pero desde luego sí que lo vemos necesario, en algunos momentos sí que se ve necesario..., al principio de curso se ve necesario y si no estuviera mandado lo tendríamos que hacer de todas maneras. En algunos momentos puntuales también... [...] Si que nos vienen bien..., las reuniones sí que nos vienen bien..., a nosotras en concreto... sí." (Teresa, entrev. n° 6)

Montse nos explica como, ante las reuniones obligatorias, se intentan simular unos resultados:

"Quiero decirte que muchas veces como hay que hacerlo, como además es... algo burocrático que está ahí, que lo tienes que reflejar, pues está claro que lo tienes que hacer, aunque sea en el recreo. "A ver que vamos a poner. Este mes teníamos que habernos reunido tal cosa." (Montse, entrev. n° 2)

Elena dice que es importante que desde los equipos directivos se promueva el trabajo en equipo, que se sugiera, pero que no se imponga como obligatorio. Por su parte, Julio tiene claro que el trabajar en equipo no se puede imponer, sería como obligar a trabajar individualmente y se haría de mala gana.

Los profesores del centro se han constituido en seminario del Centro de Profesores y de Recursos para revisar los Proyectos Educativo y Curricular, esto significa aceptar un compromiso de reunirse, presentar un proyecto y una memoria y obtener a cambio una certificación. Teresa considera positivo este compromiso porque va bien para trabajar en grupo, pero le encuentran el inconveniente de que el grupo de infantil es muy pequeño. Ana dice que trabajar a través del Centro de Profesores aún a esfuerzos porque si se decide hacerlo a través de una votación y sale positiva, luego todo el mundo responde. La gente se implica más porque hay

una firma y un compromiso y así responden mejor. Nati considera que constituirse en seminario del CPR impulsa porque es un agente externo que te apoya y te estimula, claro que si se tratara de una obligación impuesta por la administración echaría para atrás

B) Lo que dice la legislación analizada:

Respecto a la obligatoriedad de la colaboración ya hemos visto anteriormente que tanto el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria, como las Instrucciones que Regulan la Organización y Funcionamiento de estos centros, recogen en diversos artículos la periodicidad mínima con la que deben reunirse los órganos colegiados y los órganos de coordinación docente, así como la obligatoriedad para sus miembros de asistir a las reuniones de los mismos.

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados.

Ni el Proyecto Educativo del Centro, ni el Proyecto Curricular, ni el Reglamento de Régimen Interno obligan o animan a cooperar a los profesores o a los alumnos más allá de lo que señala la legislación vigente.

D) Lo que indican las observaciones realizadas.

Teresa, la coordinadora de Educación Infantil, se manifiesta partidaria del trabajo en equipo, pero en el momento en el que la investigadora iba a concertar con ella la fecha de la entrevista dijo: "No sé si te podré atender ese día porque Pilar nos hinchó de reuniones". El tono que utilizó era positivo, pero revela a instancias de quien se celebran dichas reuniones.

4.2.3.7.- LA COLABORACIÓN EN GRUPOS AISLADOS.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Cuando se le pregunta a Teresa si en el centro existe separación entre el equipo de infantil y el resto, dice que los de primaria no se hacen cargo de lo que es infantil y que ellas pretenden hacer "bajar" a ese nivel a los que van a coger el pri-

mer curso de primaria a través de la coordinación con ellas. Como todos van pasando por Primero van conociendo así lo que son los niños pequeños. Teresa se siente antes profesora de infantil que del centro, dice que el hecho de ser de infantil marca más y cuando se le pregunta por qué cree que marca más responde:

"Pues, no lo sé por qué marca más, lo que pasa es que siempre decimos: "las de infantil"... , "las de preescolar"... , como si fuésemos un mundo aparte y entonces eso al cabo de los años te marca, pero tampoco quiere decir que te sientas excluida del resto, no te sientas excluida, no, pero de alguna manera sí que somos las de infantil. Cuando hay que tomar acuerdos no hay infantil ni primaria, somos todos..., ¿eh? somos todos, pero cuando dicen: "es que las de infantil...", como si fuésemos un mundo aparte, ¿eh?" (Teresa, entrev. n° 6)

Esta situación no supone para Teresa que estén discriminadas en el centro en cuanto a información se refiere, pero reconoce que las de infantil "son otra historia". Ahora, desde que los especialistas imparten clase en infantil, la cosa ha cambiado un poco porque ellos se hacen cargo de lo que es infantil y lo que supone trabajar con críos pequeños.

Para Montse, sin embargo, no existe ninguna separación en el centro entre especialistas, tutores e infantil:

"Yo creo que aquí nos sentimos todos del centro, y además este centro que es pequeño..." (Montse, entrev. n° 2)

El tamaño del centro -dice- favorece el trabajo en equipo y la convivencia.

Pilar, desde el equipo directivo, piensa que no existen grupos marcados en el centro por ciclos o especialidades, cuenta, sin embargo, que el otro día en una merienda pensaban, bromeando, que sería bueno contratar a un psicólogo para que estudiara los problemas de los ciclos, especialistas y equipo directivo. Explica también que los tutores se adscriben rotando de la forma siguiente: 1° - 2° - 5° - 6° - 3° - 4°:

"Se llegó a la conclusión de que cuantos menos intereses haya, intereses personales, mejor puede funcionar el centro." (Pilar, entrev. n° 1)

Niega que en el centro exista separación entre profesores de infantil, tutores y especialistas, pero reconoce que a veces los especialistas se sienten menos importantes por no ser tutores. Tampoco ve acertado el trabajar en estos tres grupos porque piensa que se profundizaría más en los problemas.

B) Lo que dice la legislación analizada:

La unidad organizativa sobre la que están estructurados los centros de Infantil y Primaria son los equipos de ciclo recogidos en el artículo 38 del Reglamento Orgánico de dichos centros. Su composición y funcionamiento están establecidos en el artículo 39 cuyo punto 1 dice así:

"Los equipos de ciclo, que incorporarán a todos los maestros que impartan docencia en él son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del Jefe de Estudios, las enseñanzas propias del ciclo"(Real Decreto 827/1996, de 26 de enero. Art. 39, punto 1)

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

Los documentos del centro no proponen una organización del centro basada en elementos complementarios a los Equipos de Ciclo.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

El alumnado de Educación Infantil se encuentra ubicado en la planta baja del centro, mientras el resto está en el primer piso. Las profesoras de este nivel mantienen mucha más relación entre sí que con el resto de profesores del centro durante los recreos, ya que comparten la responsabilidad de vigilar a sus alumnos.

4.2.3.8.- EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL PROFESORADO DEL CENTRO.

A) *Lo que dicen los profesores entrevistados:*

Pilar cree que algunos profesores se resisten a trabajar en equipo por comodidad e individualismo. Les gusta hacer con su tiempo lo que quieren:

"Tenemos unas horas. El poder hacer con esas horas lo que nosotros queremos es muy bonito. Cuesta el ceder y el hacer con... cosas, yo creo que es el individualismo que tenemos dentro todavía... [] Muchas veces me siento como la bruja del cuento ¿no? porque voy detrás de todo el mundo: "oye que hay reunión tal día, oye, que no sé que", y luego nos reunimos y ya la cosa marcha, pero al principio, la pereza, la comodidad, el individualismo, el pensar que a lo mejor el otro no me va a decir nada nuevo..." (Pilar, entrev. n° 1)

Además parece que el tiempo se aprovecha más cuando se trabaja individualmente:

"A lo mejor lo vemos más eficaz si yo me pongo a corregir, aunque no lo sea, me pongo a corregir 24 cuadernos, lo vemos más eficaz, que si yo me pongo con otro a hablar de cómo corregir." (Pilar, entrev. n° 1)

El trabajo individual, además, resulta más cómodo. Explica que el equipo directivo se propone que haya tiempo para cada tipo de trabajo para que la gente no se canse.

Montse dice que algunos profesores no se implican en el trabajo en equipo y no aceptan los acuerdos que se toman. No trabajan en equipo porque piensan que es perder el tiempo.

Para Julio ahora no sirve trabajar fuera de un grupo, pero hay profesores que no saben trabajar en equipo y son más rentables trabajando individualmente, depende de la formación que han tenido, de cómo son, de su situación particular y de su manera de trabajar. Si no se colabora se vive de lo que se estudió:

"Muchas de estas personas que están tan solos están viviendo mucho de las teorías que han estudiado." (Julio, entrev. n° 3)

Nati dice que las personas que no colaboran no entienden que la vida evolucionaria y que la escuela debe evolucionar con ella. Hay que olvidar el individualismo porque el trabajo en equipo es el que levanta algo y permite evolucionar para adaptarnos a unos alumnos que son cada vez nuevos y frescos. Hay que olvidar - dice- el "yo, yo, yo."

Por su parte, Elena explica que el único trabajo en equipo que hacían en magisterio era elaborar murales. Piensa que al trabajo grupal no se le daba importancia, pero que ahora tampoco está valorado en la universidad porque lo único que cuenta es el trabajo individual:

"No, y de hecho te voy a decir una cosa, ¿eh? yo a nivel ya de universitarios, de personas... todo lo que trabajan en equipo luego lo que les valoran es el trabajo personal ¿eh?. (Elena, entrev. n° 4)

B) Lo que dice la legislación analizada:

El trabajo individual de los profesores está limitado por las obligaciones de trabajar en equipo establecidas por la legislación y anteriormente recogidas.

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

No se encuentran referencias al trabajo individual de los profesores ni en el Proyecto Educativo de Centro, ni en el Proyecto Curricular ni en el Reglamento de Régimen Interno.

D) Lo que indican las observaciones realizadas:

Los profesores del centro realizan bastante trabajo individual durante las horas "de exclusiva" y procuran disponer del mayor tiempo posible para realizar este tipo de trabajo.

4.2.3.9.- LA RELACIÓN ENTRE LA COLABORACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL.

A) Lo que dicen los profesores entrevistados:

Casi todos los profesores entrevistados consideran que con el trabajo en equipo aprenden y se enriquecen, aunque cada uno alude a diferentes tipos y grados de aprendizaje. Teresa aprende de las experiencias de los demás, se enriquece al compartir con ellos lo que hacen en clase y de esta forma intenta ir evolucionando, volverse mejor profesional y adaptarse a los tiempos. Julio también dice que trabajar en equipo es enriquecedor y que te convierte en mejor profesional porque aunque al principio no te salgan las experiencias lo sigues intentando. Cuando se le pregunta por las ventajas de este tipo de trabajo se refiere enseguida a lo que aprende:

"Muchas, la primera de todas es escuchar, escuchar ideas que a lo mejor a ti no se te han ocurrido nunca, o se te habían ocurrido y dices: "¡ah! ¡tú sabes que estaba bien pensado esto! Entonces aprendes, aprendes porque no eres sólo tu. (...) Esta es la ventaja más importante..." (Julio, entrev. n° 3)

Pilar nos explica que se ha enriquecido y ha aprendido a ser flexible y valorar las aportaciones de los otros:

"Entonces ves que hay otro que tiene otra idea sobre lo mismo y que es tan válida como la que tienes tú, y el otro lo mismo, y el otro lo mismo. Aún incluso gente que puedes decir: "va, esta no te va a dar juego aquí, ¿no?", pues resulta que luego te sorprende con que es el que más juego da en un momento determinado con un tema determinado. A lo mejor si no le diésemos opción a que se manifestase nunca sabríamos lo que puede aportar" (Pilar, entrev. n° 1)

Considera que los profesores experimentan cambios personales cuando trabajan en equipo, aunque no relaciona explícitamente estos cambios con el desarrollo profesional.

Ana opina también que trabajando en equipo se enriquece poniendo en práctica cosas que a ti no se te han ocurrido y que tus compañeros te dicen, viendo

si da resultado o no y diciendo a tus compañeros lo que haces y por qué lo haces. Todo esto supone un enriquecimiento porque si tienes que poner en común con los demás tienes que estar más al día. Una persona que trabaja sola no puede comparar y siempre está satisfecha porque sólo ve una línea:

"En cuanto ves un abanico de ideas y de líneas de trabajo está clarísimo que te enriquece un montón, y si te enriquece, para mí, la educación es eso..., es un aprender continuamente..., entonces nunca sabes todo... Pienso que esto puede beneficiar a la gente que estamos trabajando." (Ana, entrev. n° 5)

Entre las actividades del Centro de Profesores y de Recursos le gustan más las de grupo o seminario, en las que aporta y se enriquece con los compañeros. Le parecería muy bueno que los cursos tuviesen una primera fase de formación en la que te formasen científicamente y luego lo aplicases y experimentases con tus compañeros.

Nati, defensora de la cooperación, dice que se puede trabajar en equipo y no aprender absolutamente nada, pero que lo cierto es que las personas que más aportan al grupo y que más reflexionan son las que promueven el trabajo en equipo entre sus alumnos y eso se ve hasta en la distribución de las mesas. No quiere decir que hayan trabajado más en cantidad, pero sí en calidad. Para que el trabajo en equipo nos convierta en mejores profesionales tenemos que aprender a reflexionar, a discutir, a poner ideas en común, a hacer proyectos comunes y no tomar las decisiones rápido y sin reflexionar como en el Proyecto Curricular. Para aprender hay que querer hacerlo:

"Si, pero, un poco tienes que tener también el espíritu corporal de quererlo hacer, mental y corporal, aprender si que aprendes, pero también es querer..." (Nati, entrev. n° 7)

Elena es la profesora que menos clara tiene la relación entre trabajo en equipo y desarrollo profesional. Cuando se le pregunta si trabajando en equipo se aprende da la siguiente respuesta:

"Si que se saca, si..., yo creo que sí que a veces..., no siempre, ya te digo porque creo que todos somos muy "yo, yo" (Elena, entrev. n° 4)

B) Lo que dice la legislación analizada:

El título cuarto de la LOGSE, "De la calidad de la enseñanza" en el artículo 56, puntos 2 y 3 define la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas que deben garantizar una oferta diversificada y gratuita:

"2.- La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas." (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Art. 56, punto 2)

"3.-Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas." (Ibidem, punto 3)

La LOGSE no establece una relación entre formación del profesorado y colaboración.

El Real Decreto de Creación y Funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos se refiere al trabajo en común entre profesores en tres momentos distintos:

- Artículo 1.- "*Objeto*"

En el apartado 3 dice:

"Los centros de profesores y de recursos promoverán el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración y tendrán como finalidad la mejora de la calidad de la enseñanza." (Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos. Art. 1, apart. 3)

En el apartado 4, al indicar las competencias de los Centros de Profesores y de Recursos incluye:

"... la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas..." (Ibidem, apart. 4.)

- Artículo 7.- *"Plan de actuación"*

Las funciones a las que tienen que estar orientadas las actividades recogidas en el plan de actuación del Centro de Profesores y de Recursos están incluidas en el apartado 2 de este artículo; entre ellas, las correspondientes a los puntos c, d y f de dicho apartado están en relación con el trabajo en equipo del profesorado:

"c) Proporcionar asesoramiento a los centros docentes para el desarrollo curricular, promoviendo acciones que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente, den lugar a una mayor participación en las actividades, motiven la innovación en el aula, posibiliten la interrelación entre el profesorado y contribuyan a estimular la autonomía profesional y el trabajo en equipo." (Ibidem, art. 7, apart. 2. punto c)

"d) Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de experiencias e investigaciones educativas aplicadas." (Ibidem, punto d.)

"f) Potenciar la realización y el intercambio de experiencias comunes a varios centros en el campo de la organización escolar e investigación educativa, así como promover la coordinación de dichos centros." (Ibidem, punto f.)

En algunos puntos, sin embargo, se echa a faltar la colaboración, especialmente en el artículo 1. "Objeto" en cuyo apartado 4, cuando enumera las competencias de los Centros de Profesores y de Recursos, debería añadir como una competencia más de estos centros el promover el trabajo colaborativo de los profesores.

Otra carencia significativa es el hecho de que la colaboración que defiende no la aplique al funcionamiento de los CPR.

La Orden que Desarrolla el Real Decreto de Creación de los Centros de Profesores y de Recursos no nombra el trabajo colaborativo. Cuando en el capítulo II desarrolla los órganos colegiados de gobierno de estos centros, no recoge ni desarrolla la idea de que trabajen de forma colaborativa, a pesar de estar contenida esta propuesta en el apartado 3 del artículo 1 del Real Decreto.

La Orden que Regula la Convocatoria, Reconocimiento, Certificación y Registro de las Actividades de Formación Permanente en su artículo quinto clasifica las actividades de formación permanente en tres modalidades básicas: cursos, seminarios y grupos de trabajo. De ellas los seminarios y grupos de trabajo tienen un carácter más colaborativo. Su definición es la siguiente:

2.- Seminarios:

"Su existencia surge de la necesidad de profundizar en el estudio de determinados temas educativos, a partir de las aportaciones de los propios asistentes. El intercambio de experiencias y el debate interno son los procedimientos habituales de trabajo, aunque ocasionalmente se cuente con la intervención de especialistas externos al grupo.

Las propuestas de trabajo son decididas principalmente por los integrantes del seminario, incluso cuando se establezcan a iniciativa de la institución de formación.

La coordinación corresponde a uno o dos de los integrantes del seminario..." (Orden de 26 de noviembre de 1992. Art. sexto, 2)

3.- Grupos de trabajo:

"Su constitución tiene por objeto el análisis o la elaboración de proyectos y/o materiales curriculares, la experimentación de los mismos o la innovación-investigación centrada en los diversos fenómenos educativos. Los integrantes del grupo pueden requerir la colaboración externa en temas puntuales.

La autonomía es un rasgo que define los grupos de trabajo, teniendo en cuenta que sus componentes se han reunido en torno a un proyecto diseñado por ellos mismos. Uno de sus integrantes será el coordinador" (Ibidem, artículo sexto 3)

El resto de los artículos no menciona el trabajo colaborativo. Esta Orden no se propone de forma explícita ninguna finalidad respecto a la formación del profesorado.

El Plan de Formación del Profesorado de Aragón para el curso 2000 / 2001 no se propone ninguna finalidad en el ámbito de la colaboración entre el profesorado, aunque debería hacerlo, ya que, para mejorar la calidad de la enseñanza como pretende, debe promover la cooperación.

Entre las líneas prioritarias del Plan tampoco se incluye la colaboración entre profesores, aludiéndose únicamente a este tipo de trabajo al definir algunas modalidades de formación: el seminario, el grupo de trabajo y la formación en centros. Hay que señalar, no obstante, que el plan se limita a recoger las indicaciones al respecto que aparecen en la Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado.

Se podría haber incluido entre las líneas prioritarias el siguiente tema que tendría un carácter transversal:

- "Desarrollo de la colaboración entre profesores en las tareas de diseño y desarrollo del currículo."

Este planteamiento de carácter transversal tendría que reflejarse después en la realización de actividades de formación que incluyesen la colaboración como objetivo y como metodología, sin embargo no aparecen actividades destinadas a desarrollar el trabajo cooperativo entre profesores en ninguno de los ámbitos del plan que son los siguientes:

- Actividades del ámbito de la Comunidad Autónoma.

- Actividades del Convenio con la Universidad. Provincia de Teruel.
- Actividades en convenio con otras entidades.
- Actividades provinciales de los Centros de Profesores y de Recursos de la provincia de Teruel.
- Actividades del CPR de Teruel.

Los términos que la legislación de formación del profesorado utiliza para referirse al trabajo conjunto entre profesores son los siguientes: "colaboración", "intercambio de experiencias", "interrelación entre el profesorado" y "trabajo en equipo".

C) Lo que dicen los documentos del centro analizados:

No encontramos en el Proyecto Educativo de Centro, ni en los Proyectos Curriculares, ni en el Reglamento de Régimen Interno alusión alguna al desarrollo profesional, ni, por tanto, a algún tipo de relación entre dicho desarrollo y la colaboración.

4.2.4.- Informe analítico del caso:

4.2.4.1.- LOS PROFESORES COLABORAN A INSTANCIAS DEL EQUIPO DIRECTIVO Y PARA CONSEGUIR LAS FINALIDADES QUE ÉSTE PROPONE.

El trabajo colaborativo que se realiza en este centro está promovido desde el equipo directivo, fundamentalmente desde la jefatura de estudios y la secretaría. Este hecho configura dos posturas diferentes en el profesorado: la del propio equipo directivo que asume un liderazgo respecto a la colaboración y que en la práctica determina los objetivos por los que hay que colaborar; y la del resto de profesores que, siguiendo la iniciativa de los primeros, cooperan para unas finalidades ya determinadas y desembocan en una cierta colaboración artificial en la que trabajan para los objetivos de otros. Iniciaremos este informe analizando para qué y cómo cooperan las personas del centro que promueven la colaboración: la jefa de estudios, la secretaria y, junto a ellas, la coordinadora del grupo de trabajo del Centro de Profesores y de Recursos.

El equipo directivo propone a principios de curso unos temas para que se trabajen en las reuniones de Ciclos y de Comisión de Coordinación Pedagógica. Éstos suelen referirse a aspectos generales del centro como la preparación de la Semana Cultural y la elaboración o revisión del Proyecto Curricular. Los profesores aceptan habitualmente estas iniciativas ya que los temas propuestos cumplen cometidos prescriptivos como elaborar los Proyectos de centro o llenar de contenido las reuniones de los órganos de coordinación didáctica.

Además de este trabajo general del centro, los equipos de ciclo disponen de tiempos para su trabajo interno, actividad que realizan escasamente. Los periodos de trabajo en equipo se dedican fundamentalmente a coordinar aspectos referidos a todo el centro, y, en menor medida, a cuestiones de ciclo, pero en el caso de Educación Infantil en el que se elaboran las unidades didácticas, apenas se contemplan las cuestiones más próximas al aula. Esta preponderancia de los temas relativos al conjunto del centro muestra claramente que se trabaja para los fines del equipo directivo, es decir para los objetivos que están de acuerdo con su interés por coordinar el colegio. Por otra parte, los ciclos no encuentran muchos temas sobre los que trabajar, porque los libros de texto dan resuelto el problema de adaptar el currículo al aula. En Educación Infantil sin embargo, se colabora para tareas de la clase porque la elaboración de unidades didácticas y la ausencia de libros de texto crean la necesidad de cooperar. Los libros de texto hacen innecesaria la colaboración ya que ofrecen un desarrollo curricular para cada curso. Incluso la cooperación en los ciclos queda vacía de contenido. Para Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) los currículums más abiertos permiten y hacen necesaria la colaboración, mientras que si la mayor parte de decisiones nos vienen dadas, será innecesario llegar a acuerdos. Esta situación en la que el profesorado no siente la necesidad de colaborar en su trabajo de aula facilita la aceptación del trabajo conjunto que el equipo directivo propone.

De acuerdo con la clasificación de Handal, G. (1992) estaríamos, al menos desde un punto de vista formal, ante una colegialidad restrictiva en la que se comparten las tareas de programación pero no se pone en común todo el trabajo de la escuela, de manera que el control de los profesores sobre su práctica queda bastante intacto. Desde este tipo de relación colaborativa es difícil llevar al profesorado más allá de la reproducción de las prácticas existentes.

El equipo directivo quiere mejorar el funcionamiento del centro y satisfacer las demandas de la administración a través del trabajo colaborativo del profes-

rado, pero al mismo tiempo ve la necesidad de que éste se implique y haga suyas las finalidades que se le proponen. Esta situación en la que tiene que "hacer entender y compartir" a los profesores unos objetivos que proceden de las prescripciones administrativas, hace vivir a la jefa de estudios y a la secretaria numerosas contradicciones.

La jefa de estudios, promotora fundamental del trabajo en equipo, intenta que los profesores se impliquen en el mismo y para ello procura hacerles propuestas que les interesen y se esfuerza por mantener un buen ambiente en el centro. Ejerce, junto con la secretaria, un liderazgo que está expuesto a muchas dificultades, ya que sufre las tensiones consustanciales al hecho de tener que hacer asumir a los profesores unos objetivos que quizás hayan aceptado formalmente, pero que ellos inicialmente no se han planteado. Sin que la cooperación se base en objetivos propios no puede llegarse a una cultura de la colaboración en la que los intercambios impregnan todos los aspectos de la vida de la escuela. Para Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; y Holubec, E. J. (1999) la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes; estos objetivos deben ser considerados propios por todos los miembros del grupo. El equipo directivo desearía que el centro viviese esta cultura colaborativa, pero se enfrenta a diversos problemas que constituyen la fuente de sus contradicciones:

- A) El que los profesores acepten como propias las tareas que les plantean.
- B) Que asuman las estructuras colaborativas determinadas por la legislación.
- C) Que no se dejen llevar por una cultura individualista y competitiva.

Estos tres problemas se oponen al desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Del mismo modo que los profesores aceptan las tareas colaborativas que les propone el equipo directivo, también utilizan para colaborar las estructuras que les ofrece la legislación, adaptándolas, en cierta medida, a sus necesidades. El marco legislativo obliga a los profesores del centro a participar en las reuniones de equipos de ciclo, de tutores y profesores de grupo, de claustro y, en su caso, de equipo directivo y de consejo escolar. Por tratarse de un centro de menos de 12 unidades y según el artículo 18 punto 2 del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, las funciones de la

Comisión de Coordinación Pedagógica debían ser asumidas por el claustro, sin embargo, a través de las observaciones y de las entrevistas realizadas hemos visto como el centro ha decidido mantener la CCP y la figura de los coordinadores de ciclo por considerar esta estructura más adecuada para sus necesidades. Para que el trabajo colaborativo esté más próximo a los profesores y sea más participativo, los temas pedagógicos los tratan en ciclo y luego los llevan a la Comisión de Coordinación, en lugar de pasarlos directamente al claustro como sería normal en un centro de este tamaño. Aunque esta organización está diseñada para fomentar la cooperación, también es cierto que puede generar colaboración artificial al estar muy estructurada y ser muy pequeños los grupos de ciclo en los que se basa. Una vez más resulta difícil compaginar lo prescriptivo con los intereses del profesorado.

Los Proyectos Educativo y Curricular del centro no obligan a los profesores a colaborar más allá de las obligaciones que les señala la legislación vigente. La única referencia que en ellos se hace a la colaboración es la inclusión de los "Grupos de trabajo" en la estructura del centro que contempla el PEC. Estos grupos son definidos por el Reglamento de Régimen Interno como "grupos de profesores movidos por un propósito común dentro de su tarea educativa" y su constitución podría ser muy positiva para el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro, sin embargo, el resto de fuentes consultadas nos muestran que no se encuentran en funcionamiento.

La cultura en la que vive el profesorado ha influido también en el establecimiento de unos determinados cauces colaborativos en el centro, como por ejemplo en determinar el criterio para establecer los grupos. Habitualmente se viene trabajando por ciclos como es prescriptivo, pero este curso, para preparar la Semana Cultural, han decidido organizarse por áreas, excepto en Educación Infantil que siguen con el agrupamiento de siempre. A los profesores les gusta trabajar por áreas por el prestigio que socialmente éstas suponen. En este caso abandonan los equipos de ciclo que constituyen los cauces obligatorios de colaboración y crean una nueva estructura que no aparece tampoco en los Proyectos de centro, pero que parece responder mejor a los valores sociales dominantes.

Frente al liderazgo del equipo directivo respecto a la cooperación el resto de profesores colaboran dentro de las propuestas de éste y de la estructura establecida en el centro, pero influidos por sus propios intereses y necesidades, de forma que en ocasiones hacen suyas las finalidades por las que se colabora en el centro y en otras se limitan a simular una colaboración que no pasa de ser artificial. En lí-

neas generales podemos decir que las propuestas del equipo se "filtran" a través de los intereses y necesidades del profesorado que son los que constituyen la base de una auténtica colaboración y dan lugar a situaciones muy dispares, aún así, casi toda la fuerza del trabajo colaborativo se emplea en trabajar para los objetivos de centro, quedando relegados a un segundo plano los más próximos al aula como sería la preparación de materiales, intercambios metodológicos, etc. Este trabajo de preparar las actividades de aula, ni entran en la propuesta del equipo directivo, ni parecen interesar al profesorado, con excepción del de Educación Infantil, debido a que ya tiene cubiertas sus necesidades de planificación y programación con los libros de texto.

La poca relación de las actividades colaborativas que realizan los ciclos con la vida diaria del aula se muestra viendo como se excluye de ellas a los especialistas. Los profesores especialistas están adscritos a las reuniones del tercer ciclo y en ninguno de los otros dos los echan en falta a la hora de trabajar en equipo. Esto significa que las reuniones no descienden a niveles de aula en los que su presencia sería imprescindible. En el caso de infantil son las tutoras las que dicen a los especialistas a principio de curso lo que quieren conseguir con los alumnos en sus respectivos ámbitos. Aquí se programa el trabajo de aula, pero se excluye a los especialistas porque se les deja fuera de la toma de decisiones, y por tanto de la colaboración, ya que se considera a las tutoras como las encargadas de establecer y mantener la coherencia curricular necesaria para el desarrollo de la enseñanza.

Los profesores, por tanto, colaboran para lograr los fines que el equipo directivo les propone, utilizan las estructuras establecidas en la legislación y en los Proyectos de centro adaptándolos un poco a su situación y, tanto en el contenido como en la forma de la colaboración, están influidos por la cultura en la que se encuentran inmersos, cultura que confiere prestigio a la organización del saber por áreas y que valora el individualismo y la competición por encima del trabajo colaborativo. En esta situación en la que no hacen suyos los fines del equipo directivo la colaboración se limita a aquellos aspectos más seguros evitándose la cooperación directa en la práctica y apareciendo determinados rasgos de colegialidad artificial.

4.2.4.2.- LA COLEGIALIDAD ARTIFICIAL COMO CONSECUENCIA DE UNA COLABORACIÓN REGLAMENTADA.

Hemos visto como el equipo directivo del centro reglamenta la colaboración al proponer los temas sobre los que colaborar y la estructura a través de la cual hacerlo. De esta forma desaparece la espontaneidad propia de las culturas de la colaboración y se sustituye por la obligación administrativa de que los profesores se reúnan y trabajen juntos en tiempos determinados y dentro de estructuras ya dadas. Esta colegialidad artificial aparece como consecuencia del hecho de que los profesores no trabajen para metas propias o verdaderamente asumidas y como consecuencia la colaboración pierde su sentido original y su capacidad de transformación. La jefa de estudios vive muy de cerca este problema. Considera que el trabajo en equipo no se puede imponer porque entonces la gente no ve la necesidad y no llega a comprender el por qué y el para qué se hace, pero al mismo tiempo dice que cuando la administración pide que se haga algo no queda otro remedio y hay que explicar a los profesores que su obligación moral es hacerlo. No cabe duda de que es consciente del poco valor que tiene el trabajo que se realiza de forma obligatoria y por eso quiere que las tareas que desarrollan les sirva a los profesores y al centro, pero admite que en algún momento es necesario que valgan también "para la galería", es decir para cumplir los cometidos que tienen que realizar de cara a la administración. Estas opiniones, a veces contrapuestas, señalan las contradicciones que sufre al encontrarse entre el deseo de trabajar para las propias finalidades y la necesidad de hacerlo para las que la administración señala.

La colegialidad artificial ofrece resultados previsibles, por este motivo es utilizada por la administración, en este caso a través del equipo directivo, para que las tareas obligatorias salgan adelante. La coordinadora del grupo del Centro de Profesores y de Recursos refleja esta situación cuando dice que la jefa de estudios y ella dirigen excesivamente el grupo de trabajo para que funcione y que cuando sienten la desgana y la desmotivación de sus componentes se proponen no seguir "tirando" más. Sin embargo, cuando olvida el papel de coordinadora y adopta el de profesora, explica que cuando la administración reglamenta excesivamente el trabajo en grupo, éste pierde el interés porque no cuenta con el profesorado. Tanto desde una como desde otra perspectiva se da cuenta de que un grupo muy dirigido puede quedarse en el desarrollo de una colegialidad artificial, sin embargo, cuando se expresa como coordinadora considera prioritario que el grupo trabaje y logre unos resultados. El problema que subyace en esta situación es que la colaboración

no puede exigirse desde fuera, sino que según Clemente Linuesa, M. (1999) surge a partir de una valoración positiva del trabajo colaborativo, y esta valoración, de acuerdo con Lieberman, A.; Saxl, E. R. y Miles, M. B. (1988) debe ser apoyada hasta que la cooperación reemplace al trabajo privado.

En la cultura de los profesores está presente que el objetivo de las reuniones es obtener un producto, así lo explica Montse cuando dice que en las reuniones obligatorias hay que generar unos resultados porque se trata de algo burocrático "que tienes que reflejar".

Una importante consecuencia de la colegialidad artificial es la intensificación ya que aumenta el trabajo de los profesores al multiplicarse el número de reuniones y el control administrativo. Teresa refleja esta situación cuando dice a micrófono cerrado, antes de concertar una entrevista: "No sé si te voy a poder atender ese día porque Pilar nos hincha de reuniones", frase que a pesar de su tono positivo indica cierto grado de saturación. La inflexibilidad y la ineficacia son sendos elementos que aparecen también en este proceso. Se celebran reuniones que a veces no interesan a los profesores y, sin embargo, no se celebran otras que facilitarían el desarrollo de un currículo más innovador.

Otra fuente de obligaciones colaborativas para los profesores es la constitución en el colegio de un Grupo de Trabajo del Centro de Profesores y de Recursos, pero esta obligación, como no aumenta el número de reuniones, ya que únicamente supone el que la administración reconozca a efectos de méritos profesionales las que ya se realizan, es valorada positivamente por todo el profesorado. Dicen que así se implican más porque asumen previamente un compromiso y tienen un agente externo que les estimula, sin embargo no deja de constituir otro factor que genera colegialidad artificial porque reglamenta aún más las reuniones.

Considero, sin embargo, que la colegialidad fingida o artificial no afecta por igual a todos los grupos del centro ni a todas las reuniones de dichos grupos, sino que se refleja en relación inversa al grado en que los componentes del grupo asumen los objetivos para los que trabajan. Como contrapartida hay que señalar que gracias a que el equipo directivo promueve la colaboración se ha conseguido que en casi todos los ciclos se garanticen unos mínimos de trabajo conjunto, aunque, eso sí, desprovistos de la espontaneidad de la cultura de la colaboración y limitados a determinados lugares y momentos.

4.2.4.3.- LA COLABORACIÓN COMO EXPERIENCIA DE DESARROLLO INDIVIDUAL Y SOLIDARIDAD SOCIAL FRENTE A LA RESPONSABILIDAD EN EL LOGRO DE RESULTADOS.

Las entrevistas realizadas y las observaciones practicadas avalan el hecho de que los profesores se sienten bien trabajando en equipo y que en el centro existe un ambiente de relación agradable y satisfactorio basado, entre otros factores, en el pequeño tamaño del mismo y en el estilo cordial y directo de la jefa de estudios y de la secretaria. Para Rué i Domingo, J. (1998) formar parte de un grupo supone sentirse arropado por un colectivo que ofrece seguridad y afecto así como la posibilidad de desarrollar una identidad personal en el seno del colectivo. La colaboración no se queda en un proceso técnico, sino que constituye una experiencia de desarrollo personal y de solidaridad social.

El profesorado no entiende la colaboración exclusivamente como parte de un proceso encaminado a la consecución de unas metas, sino que considera positivo y fuente de armonía el hablar de "todo un poco" en las reuniones. Para algunos la colaboración requiere un aprendizaje de escuchar y valorar lo que dicen los demás y constituye una actividad que se realiza mejor con las personas que consideran adecuadas. Sin embargo, esta experiencia positiva de la colaboración y de las relaciones personales que conlleva resulta más problemática para las profesoras responsables de que se trabaje en grupo y se llegue a unos resultados. Tal es el caso, otra vez, de la jefa de estudios, la secretaria y la coordinadora del Grupo de Trabajo del Centro de Profesores y de Recursos.

La jefa de estudios vive una contradicción entre el desarrollo de una auténtica colaboración que tenga en cuenta a las personas, sus intereses y necesidades y el logro de resultados concretos a través del trabajo en grupo. Manifiesta un gran interés por cuidar las relaciones personales entre los profesores porque considera que constituyen la base imprescindible de la colaboración. Estas relaciones se ven positivamente favorecidas por las meriendas que de vez en cuando se organizan fuera del horario lectivo y en las que a veces se plantean temas importantes de forma distendida. El hecho de que los profesores se expresen en este ambiente y lleguen a compartir problemas personales contribuye, en su opinión, a que cuando propone un trabajo se le escuche más, porque está segura de que todo lo que favorece un mejor clima de trabajo en el centro ayuda a un mejor trabajo en equipo. A pesar del convencimiento de que compartir los asuntos personales resulta beneficioso para el desarrollo del trabajo, cuando algunas veces en las reuniones se habla

de asuntos personales o familiares se siente mal al ver que pasa el tiempo y no se obtienen resultados concretos. En el trasfondo de este problema se encuentra otra vez el dilema de trabajar para unos fines verdaderamente consensuados y sentidos por todos o hacerlo para los que marca la administración.

La secretaria del centro, por su parte, piensa que los miembros del equipo directivo se preocupan demasiado por que todos estén a gusto. A ella le parece importante que el ambiente sea agradable, pero no a costa de favorecer a los que menos trabajan, porque piensa que este comportamiento generará agravios comparativos y hará que los profesores se cansen de colaborar. Opina que hay que obligar a que se cumplan los acuerdos y que debe concederse autonomía para que cada ciclo trabaje a su modo, pero que el trabajo no puede dejar de hacerse. Considero que se enfrenta con los efectos de la colegialidad artificial en la que algunos profesores simulan colaborar, pero no lo hacen, y la solución que encuentra es exigir un producto, valorando el resultado por encima del proceso colaborativo que continuará sin producirse. Los agravios comparativos se crearán en la medida en que los profesores trabajen para los objetivos de otros y, en consecuencia, consideren este trabajo como una carga. El responder a éste problema exigiendo resultados sólo conseguiría aumentarlo.

En una línea similar, la coordinadora del grupo de trabajo se queja de que ella y la jefa de estudios tienen que "tirar" de las reuniones y eso les crea una situación molesta. Cuando dice que el grupo no acaba de creerse que trabaja para sí mismo y que por eso protesta siempre, está apuntando claramente a la falta de asunción por parte del profesorado de las finalidades de su trabajo en grupo.

En la forma de sentirse al desarrollar el trabajo colaborativo vuelven a reproducirse las dos perspectivas iniciales: la de las profesoras que se consideran responsables de llegar a unos resultados y que, por tanto, valoran éstos por encima de los aspectos personales de la relación, y la del resto del profesorado que disfruta participando en las actividades cooperativas, es decir en el hecho de escuchar y ser escuchado. Promover la cooperación con la intención prioritaria de alcanzar resultados supone en la práctica sacrificar la riqueza personal del proceso en aras de la eficacia del producto.

4.2.4.4.- TENER IDEAS SIMILARES Y QUERER INNOVAR FACILITA LA COLABORACIÓN, PERO LOS LIBROS DE TEXTO, LA FALTA DE TIEMPO, LA INSEGURIDAD Y LA AUTOSUFICIENCIA LA DIFICULTAN.

Casi todos los profesores entrevistados consideran que hay que compartir determinadas características con las personas con las que se colabora, pero las exigencias al respecto son muy diferentes: pensar de forma parecida, tener un objetivo en común, poseer una misma idea de la educación aunque no se piense igual en términos generales, compartir el mismo discurso, o entender del mismo modo la educación y la vida.

Para algunos lo ideal sería que dejaran trabajar juntos a grupos de profesores con una misma ideología, mientras que otros consideran más conveniente que los miembros del grupo tengan ideas distintas para que se hable y se produzca enriquecimiento. En general todos quieren partir de elementos comunes, aunque algunos temen que esa similitud impida el aprendizaje. Según las observaciones realizadas esta situación se hace también extensiva al equipo directivo, ya que los miembros de éste que más trabajan en común -la jefa de estudios y la secretaria- son los que tienen una forma de pensar más parecida. Estas manifestaciones del profesorado están de acuerdo con la idea que expone Hargreaves, A. (1996) basándose en Huberman, según la cual si no se comparten enfoques similares de la enseñanza no es probable que se produzca un trabajo conjunto. A veces, sin embargo, partir de situaciones individuales demasiado homogéneas puede impedir que se realicen progresos, siendo necesario en estos casos un estímulo externo que actúe sobre los supuestos subyacentes similares e impida que se produzca una trayectoria en círculo cerrado en lugar de un avance en espiral.

Junto a las cualidades deseables en los miembros del grupo se citan otras circunstancias que facilitan la cooperación, como el hecho de que el equipo directivo presente el trabajo de forma que todos se sientan partícipes y que lo haga en el momento oportuno, o que el centro trabaje con grupos flexibles cuya organización y mantenimiento hagan necesaria la colaboración. Sin duda están aludiendo a la importancia del liderazgo del equipo directivo y a la necesidad de disponer de finalidades compartidas sobre las que cooperar. El desarrollo de tareas innovadoras, como puede ser el caso de la implantación de grupos flexibles, ha sido históricamente el contexto en el que se ha desarrollado la colaboración.

Los profesores constatan también la existencia de elementos que dificultan las tareas colaborativas. Muchos de ellos están relacionados con los impedi-

mentos que causan las políticas legislativas. La falta de tiempo es uno de los más importantes porque el profesorado lo vive como una merma de su espacio de trabajo individual y hasta de su vida personal. Para algunos la fragmentación de este tiempo en periodos demasiado cortos no permite exponer las ideas. En general sienten que la cooperación les quita tiempo "de lo suyo" y les obliga a llevarse la faena a casa. Frente a estas opiniones que señalan la intensificación a la que está sometido el trabajo docente, no falta quien nos advierte que esta falta de tiempo es real, pero que a veces se utiliza como excusa para no cooperar con los compañeros. En este último caso estaríamos ante una situación ajena a la legislación y relacionada con el hecho de que tradicionalmente el tiempo de dedicación no lectiva al centro viene considerándose como un periodo de trabajo individual para el profesorado.

La administración, reflejo de la política educativa, constituye un factor que, según los profesores, dificulta el trabajo en grupo al limitarse a exigir resultados tangibles, no tener en cuenta los procesos y favorecer la burocracia que impide un trabajo colaborativo. Se apunta hacia la inspección como un servicio que debería preocuparse de cómo se trabaja en los centros y ayudarles a mejorar, pero se le culpa de centrar su preocupación en que no haya problemas. La política educativa en general valora más la eficiencia en el logro de unos resultados que la puesta en práctica de unos procesos colaborativos enriquecedores.

Al analizar las disposiciones legislativas hemos visto que las referencias que en ella se hace a la colaboración son positivas, aunque algunas, como el encargo que la LOGSE hace a las Administraciones educativas para que estimulen el trabajo en equipo de los profesores, no tengan demasiadas repercusiones en la práctica. El Reglamento Orgánico de Centros juega un papel importante de cara al trabajo en equipo por el desarrollo que realiza de los órganos colegiados de gobierno y el establecimiento de las estructuras de coordinación docente, pero, al mismo tiempo, algunos de sus artículos pueden dificultar la creación de una cultura de la colaboración, como el artículo 19 que dispone que el Consejo Escolar tome los acuerdos por mayoría simple sin necesidad de llegar a un consenso, o el artículo 40 que dispone que los coordinadores de ciclo sean designados por el director. Ninguno de los profesores entrevistados alude a estas dificultades, en el primer caso porque el Consejo no tiene grandes problemas para llegar a acuerdos y en el segundo porque por una decisión de centro son coordinadores de ciclo los profesores que imparten el segundo curso del ciclo. Respecto a la falta de tiempo a la que el profe-

sorado se refiere hay que señalar que el artículo 71 de las Instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria, contempla el trabajo colaborativo entre las actividades propias de las cinco horas semanales de dedicación al centro fuera del horario lectivo, pero al compartirse un mismo tiempo para el trabajo individual y el colectivo se produce la situación de pugna entre ambas formas de trabajar a la que aludíamos antes.

En los Proyectos de centro no aparecen aspectos que dificulten la colaboración, pero tampoco encontramos otros que la favorezcan. El único elemento explícito favorable es la creación de los "Grupos de Trabajo" en el Proyecto Educativo y su definición, en el Reglamento de Régimen Interno, como colectivos de profesores que trabajan por un propósito común. Sin embargo, la creación de estos grupos, que podría favorecer la colaboración, se queda sobre el papel y no tiene repercusiones prácticas para el centro.

La cultura en la que están inmersos los profesores es la causa principal de otro grupo de dificultades que afectan a la colaboración. En primer lugar están las que crean las personas que piensan que sus ideas son las mejores. Esta autosuficiencia parte de una infravaloración de las ideas de los demás basada en la inseguridad, la falta de autoestima y el orgullo. Para algunos, esta situación es la causa de que los profesores se "escaqueen", es decir que se escondan en el grupo simulando que participan, pero sin hacerlo realmente, otros señalan la falta de ganas de trabajar como determinante de esta inhibición. Para Ferrer, V. (1997), el esfuerzo por reconocer las posiciones ajenas es imprescindible para el trabajo colaborativo. Sentirnos dueños de la verdad y el saber impide el diálogo. También para Rudduck, J. (1999), que se apoya en Bridges, el diálogo enriquece o desafía nuestra propia forma de ver las cosas y requiere que los participantes escuchen y tengan en cuenta otras perspectivas diferentes. Por otra parte, en la investigación realizada por Cowie, H. y Rudduck, J. y citada por la propia Rudduck (1999), se señala la inseguridad como la principal causa de que el profesorado no colabore.

El momento de la vida profesional en el que se encuentran los profesores puede suponer una dificultad añadida a la cooperación. Algunas personas piensan que no tienen nada que aprender cuando después de muchos años llegan a la capital, y otras se centran en problemas personales y familiares cuando se hacen mayores.

Todavía faltan por enumerar algunas dificultades apuntadas que proceden

de la forma individualista que ha caracterizado nuestro aprendizaje, como la falta de hábito de trabajar en equipo, el limitarse a la problemática concreta de la propia aula o el no dar la opinión y esperar a que la den los demás.

Respecto a si los libros de texto dificultan la colaboración, la secretaria da una respuesta tajante: si no se llevasen libros de texto sería necesario colaborar ya que nos reuniríamos para elaborar materiales propios. Los libros de texto hacen innecesario cooperar porque dan el trabajo hecho. Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) al señalar los requisitos que hacen posible la colaboración indican que es preciso otorgar a los profesores mayor control sobre el currículo y sobre la metodología ya que sin ellos no dispondrán de la autonomía necesaria para colaborar. Por su parte, Martínez Bonafé, J. (2002) señala que los textos anulan la necesidad de la interacción entre colegas.

Finalmente la coordinadora de Educación Infantil plantea que los grupos de trabajo del centro son muy pequeños y que haría falta más diversidad de opiniones para que el trabajo fuese más enriquecedor.

En definitiva, las ideas similares, el liderazgo del equipo directivo y la realización de tareas innovadoras favorecen el desarrollo de una cultura de la colaboración, mientras que los elementos que dificultan el progreso de este tipo de cultura proceden de las políticas, en especial de la política legislativa, de los discursos en que se basan estas políticas, de la acción de las agencias de elaboración y control del material curricular y de la cultura en la que está inmerso el profesorado.

4.2.4.5.-INFANTIL Y PRIMARIA COMO SUBGRUPOS QUE CREAN CIERTO GRADO DE BALCANIZACIÓN EN EL CENTRO.

Los profesores del centro pueden ser tutores de Educación Infantil o de Primaria o especialistas de un área: Inglés, Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje. En opinión de algunos de los entrevistados existe una clara separación entre estos tres grupos de profesores. Estos colectivos poseen entidad propia reconocida por todos y suelen ver los problemas del centro de forma también diferente, lo que puede propiciar la balcanización, especialmente entre infantil y primaria donde la separación es más fuerte.

Analizaremos en que medida los grupos más significativos del centro: tutores de infantil, tutores de primaria y especialistas poseen las características que

Hargreaves (1996) atribuye a los subgrupos propios de las estructuras balcanizadas:

Permeabilidad reducida y permanencia duradera.- Los subgrupos están perfectamente delimitados y los profesores no pueden transitar de uno a otro porque necesitarían disponer de la habilitación correspondiente y pasar por el concurso de traslados. Casi todos los tutores de infantil y primaria, además, han trabajado en la misma etapa a lo largo de toda su vida profesional.

Identificación personal.- La coordinadora de Educación Infantil dice que se siente maestra de esa etapa por encima de su pertenencia al centro, porque "ser de infantil marca mucho". Dice también que se habla de ellas como si fuesen un mundo aparte y aunque no se considera discriminada, reconoce que las de infantil "son otra historia". Sin embargo, desde que se coordinan con los maestros que van a coger sus alumnos en primaria, y desde que los especialistas dan clases también en infantil, esta situación de cierto aislamiento e incomprensión ha mejorado.

La jefa de estudios niega que existan grupos marcados en el centro por etapas o especialidades, pero reconoce que, bromeando, se ha hablado de que ciclos, especialistas y equipo directivo tienen problemas diferentes. En contra de estas opiniones que avalan la identificación con diferentes subgrupos, Montse, tutora de primaria, mantiene que todos se sienten del centro porque es pequeño y que no existe separación entre los citados grupos.

La identificación personal más fuerte con un subgrupo se produce en la etapa de Educación Infantil.

Carácter político.- Los profesores se consideran más o menos importantes en función de su pertenencia a uno de los subgrupos. La jefa de estudios dice que los especialistas se sienten menos importantes por no ser tutores.

La legislación vigente señala que la unidad organizativa sobre la que están estructurados los Colegios de Infantil y Primaria son los equipos de ciclo, y el centro no ha diseñado una organización complementaria a través del Proyecto Educativo y del Reglamento de Régimen Interno que atenúe esa dependencia organizativa de los citados equipos. Como consecuencia de esta estructura aparece cierta balcanización entre el profesorado de infantil y primaria. Los profesores especialis-

tas carecerían de la identificación personal con el grupo necesaria para constituir otro subgrupo balcanizado. La existencia de dos etapas en el centro constituye la primera causa de balcanización en el mismo. La propia situación de las aulas favorece esta división, ya que las de infantil se encuentran en la planta baja, separadas de las de primaria que están en el primer piso, y las profesoras de aquel nivel mantienen mucha más relación entre ellas durante los recreos que con el resto del profesorado del centro porque comparten la responsabilidad de vigilar a sus alumnos durante los mismos.

Los ciclos no constituyen un motivo de balcanización ya que el profesorado rota por ellos obligatoriamente debido a un acuerdo de centro. Esta movilidad impide, además de la permanencia duradera, la permeabilidad reducida, la identificación con un ciclo y el que éstos adquieran un carácter político.

La balcanización divide al centro en dos grupos claramente delimitados: profesores de infantil y de primaria, pero no llega a impedir la discusión abierta y la creación de una perspectiva escolar general en un centro cuyo pequeño tamaño dificulta su fragmentación en grupos.

4.2.4.6.- EL INDIVIDUALISMO COMO ESTRATEGIA ADAPTATIVA Y CONSECUENCIA DE LA CULTURA.

Los profesores entrevistados llaman individualismo al hecho de anteponer el trabajo individual al de grupo. Esta sobrevaloración del trabajo individual junto con la práctica del aislamiento y el secretismo constituyen las características más importantes de la cultura del individualismo. Las causas que aducen para explicarlo son diversas: Pilar y Montse dicen que nos resulta más cómodo emplear el tiempo como queremos y que éste se aprovecha más cuando se trabaja individualmente. Montse añade que algunos profesores piensan que trabajar en equipo es perder el tiempo. Ambas nos remiten a lo que Flinders, D. J, citado por Hargreaves, A. (1996) llama "el aislamiento como estrategia adaptativa" que consiste en un recurso de los profesores para proteger el tiempo requerido para realizar las tareas de instrucción más urgentes. Elena se refiere a su formación como maestra cuando dice que al trabajo en equipo no se le daba importancia en su formación inicial e insiste en que en la universidad se valora únicamente el trabajo personal. En efecto, la interiorización, a través de la formación, de la idea de que este tipo de trabajo sólo sirve para tareas poco importantes, junto con la constatación de que la socie-

dad prima la competitividad y la eficiencia, lleva a no utilizarlo en la vida profesional con los compañeros ni con los alumnos. Nati apoya también esta opinión de que enseñamos como nos han enseñado y que arrastramos una pesada carga individualista debido a una formación inicial cuyos efectos permanecen presentes en la forma de trabajar con nuestros compañeros y con nuestros alumnos. De ahí viene, en gran medida, el individualismo.

Ni en la legislación ni en los documentos analizados se hace alusión al trabajo individual, sin embargo la cultura en la que están inmersos los profesores considera que ese tipo de trabajo es el normal, y que la colaboración supone una excepción que merma horas de dedicación al trabajo propio. Esta convicción de que el trabajo en equipo resta tiempo al individual, que se considera el verdaderamente eficiente, se encuentra en la base de todas las opiniones de los profesores que, de acuerdo también con la estrategia adaptativa de Flinders, procuran disponer del mayor tiempo posible para trabajar individualmente. Además como no consideran propias las finalidades para las que colaboran, prefieren trabajar aislados para desarrollar sus propias metas.

4.2.4.7.-EL INTERÉS O DESINTERÉS DE LOS PROFESORES POR COLABORAR SE HACE EXTENSIVO AL AULA.

De los profesores entrevistados sólo la jefa de estudios y la coordinadora de infantil dicen trabajar habitualmente en grupo, mientras que las observaciones indican que la secretaria y la coordinadora del Grupo de Trabajo del Centro de Profesores y de Recursos suelen, además, tener las mesas de sus respectivas aulas colocadas en equipos. Estaríamos, en mayor o menor grado ante "usuarios comprometidos" respecto a la colaboración, según la clasificación que Cowie, H. y Rudduck, J., citados por esta última autora (1999), establecen de acuerdo con su investigación. Aparte de los cuatro profesores ya citados, el resto no promueven la colaboración entre sus alumnos o lo hacen esporádicamente

La legislación no plantea obligaciones al respecto. La LOGSE, al hablar de la metodología en la Educación Primaria, no menciona el trabajo en equipo. Por su parte, el anexo al Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria deja en libertad al profesor para elegir los métodos de enseñanza, aunque en uno de los principios metodológicos que recomienda considera esencial impulsar las relaciones entre iguales, lo que

supone promover el trabajo en equipo. Se echa de menos, sin embargo, una apuesta más clara y directa por la cooperación entre alumnos.

Los Proyectos de Centro, sin embargo, se refieren claramente al trabajo colaborativo entre el alumnado. El Proyecto Educativo determina, en uno de sus objetivos generales, utilizar distintos agrupamientos en las diferentes actividades de aula, mientras que el Proyecto Curricular toma la decisión, también en los objetivos, de fomentar el empleo de actividades en grupo y mejorar el dominio de las técnicas grupales por parte del profesorado; posteriormente este proyecto enuncia dos principios metodológicos uno referido a promover la interacción y otro a fomentar el trabajo en equipo; y, finalmente, al referirse al agrupamiento de alumnos, aboga por el fomento de pequeños grupos basados en el criterio de heterogeneidad.

A pesar de que los Proyectos Educativo y Curricular apuestan por la colaboración, esta apuesta no se traduce a las aulas. Los alumnos de Elena trabajan en grupo para buscar algo de Sociales o hacer murales, pero sólo de vez en cuando porque su profesora alega no disponer de más tiempo. Julio, por su parte, encuentra interesante esta actividad, pero no la lleva a cabo por falta de espacio en el aula. Montse sólo practica este tipo de trabajo con algún mural porque dice que sus alumnos organizan mucho jaleo y algunos se limitan a vivir de rentas. Declara que se trata de una actividad importantísima, pero que a los alumnos ni les da ni les quita y parece tener claro en la práctica que se trata de una tarea intrascendente y poco adaptada a una sociedad que está guiada por criterios de eficiencia y competitividad. Podemos decir que las profesoras que promueven la colaboración en el centro la practican también en sus aulas, mientras que el resto del profesorado dice considerarla muy importante, pero encuentra numerosos motivos para no llevarla a la práctica con sus alumnos. Estos profesores, según el estudio de Cowie y Rudduck se clasificarían respecto a la colaboración como "no usuarios" o "usuarios ocasionales" que, o bien no trabajan en equipo con sus alumnos aunque lo consideren deseable, o lo hacen para tratar aspectos de la enseñanza poco importantes. Para Rudduck (1999), que expone las conclusiones del citado estudio, rechazan esta actividad por inseguridad, ya que se opone a muchos elementos que constituyen una plataforma de seguridad personal y profesional

Los Proyectos de centro reflejan el interés del equipo directivo por este tipo de trabajo, pero este compromiso no parece tener repercusiones en el resto del profesorado.

4.2.4.8.- LA COLABORACIÓN FACILITA LA ADQUISICIÓN DE NUEVAS IDEAS, SU PUESTA EN PRÁCTICA Y LA REFLEXIÓN SOBRE LOS RESULTADOS, POR ESO PROMUEVE EL DESARROLLO PROFESIONAL.

Todos los profesores entrevistados establecen relaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional. Las diferencias aparecen cuando explican como entienden este desarrollo y cómo piensan que debe ser la cooperación para alcanzarlo.

Para algunos el enriquecimiento se produce al adquirir nuevas ideas en el grupo y aprender a aceptarlas. Su idea de desarrollo profesional está más cerca de la acumulación que del desarrollo de capacidades. Teresa y Julio consideran que se enriquecen por compartir con los demás lo que hacen en clase, así aprenden y se convierten en mejores profesionales. Valoran, más que la interacción, el acceso a nuevas ideas y experiencias que luego pueden llevar a la práctica. Pilar considera que el aprendizaje más importante no es el de las ideas, sino el de saber aceptarlas y ser flexible con las aportaciones de los otros.

Ana aporta una nueva perspectiva al problema del desarrollo profesional al relacionarlo con la práctica docente. Según ella, el enriquecimiento se produce poniendo en práctica ideas que a ti no se te han ocurrido y que aportan tus compañeros, observando si dan o no resultado y, al mismo tiempo, diciendo a tus compañeros lo que haces y por qué lo haces. Dice que una persona que trabaja sola no puede comparar y siempre está satisfecha. Para esta profesora se aprende poniendo en práctica las ideas que te proporciona el grupo, observando los resultados obtenidos y comentándolos. En este modelo de desarrollo profesional la colaboración juega un papel muy importante ya que a través del trabajo colaborativo se fomenta el interés por lo que hacen los demás, se accede a ideas que luego se ponen en práctica y se comentan los resultados compartiendo lo que se hace y el porqué se hace. Como resultado del proceso se desarrolla el conocimiento profesional práctico.

Nati, desde un punto de vista similar al de Ana, nos advierte que se puede trabajar en equipo y no aprender absolutamente nada, ya que para convertirnos en mejores profesionales tenemos que discutir, reflexionar y no tomar decisiones rápidas como se ha hecho en el Proyecto Curricular. Para ella está claro que aprender requiere voluntad de hacerlo. Para que la colaboración produzca desarrollo profesional es preciso que vaya acompañada de la reflexión y no de la toma urgente de decisiones. Centrarse en obtener un producto, como ocurre en los casos de colegia-

lidad artificial, limita la reflexión y el consiguiente desarrollo profesional.

Los profesores entrevistados entienden, pues, de formas distintas las características de una colaboración que lleva al desarrollo profesional. Para unos se aprende compartiendo en grupo lo que se hace en clase, para otros poniendo en práctica las ideas que aportan los compañeros, mientras que algunos opinan que la colaboración que conduce al desarrollo profesional debe basarse en la reflexión sobre la práctica. Hargreaves, A. (1996) dice que la colaboración y la colegialidad se presentan como estrategias para promover el desarrollo del profesorado y que las dos vías por las que la colaboración promueve el desarrollo profesional son el acceso que proporciona a nuevas ideas y el aumento de la confianza de los profesores para adoptar innovaciones.

En toda la legislación consultada sólo aparece la vinculación entre cooperación y formación en el Real Decreto de Creación y Funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos en el que se dice que el encuentro de los profesores en estos centros debe realizarse en un marco de colaboración y que entre las funciones a las que tienen que estar orientadas las actividades incluidas en su plan de actuación se encuentra el promover el trabajo en equipo de los profesores y el intercambio de experiencias dentro y fuera del centro. Desgraciadamente estas intenciones colaborativas no se recogen en la legislación posterior, únicamente en la Orden que regula y reconoce las actividades de formación propone dos actividades basadas en la colaboración: los seminarios y los grupos de trabajo, sin embargo, al explicar sus características no hace explícito su contenido cooperativo.

Tampoco el Plan de Formación del Profesorado de Aragón para el Curso 2000 / 2001 incluye la colaboración entre el profesorado como una de sus prioridades, ni toma ninguna medida para promoverla.

Si la legislación muestra una postura muy tibia en lo que respecta a la defensa de la relación entre colaboración y desarrollo profesional, los Proyectos de centro no hacen referencia a este tema en ningún momento. Podemos decir que los profesores son más conscientes de la importancia que la colaboración tiene para su desarrollo profesional, que las disposiciones legislativas y los Proyectos de centro que prácticamente ignoran este tema.

4.3.- DE LOS INFORMES A LAS CONCLUSIONES.

A partir de los informes anteriores, y de acuerdo con el procedimiento indicado en el apartado titulado "Elaboración de conclusiones y propuestas para mejorar la práctica" procedimos a establecer las conclusiones y las propuestas para la mejora de la práctica docente que se recogen en el capítulo siguiente. Estas conclusiones pretenden dar a conocer los factores que influyen en el ejercicio de la colaboración y, por tanto, en el desarrollo profesional del profesorado implicado en esta tarea. Así explica esta idea Martínez Bonafé:

"Parte de la creencia de que la comprensión de las posibilidades y los límites de una renovación pedagógica en el trabajo cotidiano en las aulas y escuelas exige identificar el conjunto de factores que inciden sobre la estructuración de la práctica y averiguar las relaciones que se establecen entre ellas"
(Martínez Bonafé, 1998, p. 84)

Precisamente, a identificar estos factores que inciden sobre las prácticas colaborativas del profesorado dedicaremos, en gran parte, las conclusiones que se recogen en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES GENERALES Y
PROPUESTAS PARA LA MEJORA
DE LA PRÁCTICA.

0.- INTRODUCCIÓN.

"Es necesario un cambio de valores característicos de la cultura escolar: frente a una actitud defensiva, la apertura; frente al aislamiento profesional la comunidad; frente al individualismo la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la dirección externa, la autorregulación crítica y la colaboración." (Marrero Acosta, 1995a, p. 299)

Este trabajo parte, como hemos visto, de la aproximación a una situación que consideramos problemática y que, como tal, nos suscita numerosos interrogantes a los que hemos tratado de dar respuesta mediante un proceso de investigación que nos ha conducido a unas conclusiones. Dichas conclusiones, fruto del interés por comprender la situación inicial, se recogen en este capítulo.

Los datos obtenidos en cada uno de los estudios de casos se han expuesto en sendos informes descriptivos recogidos en las páginas precedentes y después se han interpretado a la luz de los presupuestos y teorías que informan la investigación, dando lugar así a los informes analíticos. Este proceso interpretativo constituye ya un importante paso hacia el establecimiento de las conclusiones que se han elaborado posteriormente, a partir de un análisis de estos últimos informes realizado de acuerdo con el marco conceptual del que partíamos y los interrogantes que inicialmente nos planteábamos.

Aunque el itinerario que conduce de la formulación del problema a las conclusiones puede describirse de manera lineal, en realidad no se trata de una

secuencia unidireccional, ni de un proceso con un principio y un final claramente delimitados. Por el contrario, como indican Goetz y LeCompte en la siguiente cita, la recogida de datos y el análisis que da lugar a las conclusiones constituyen procesos interrelacionados:

"En otras palabras, en la etnografía la recogida y el análisis de los datos están indisolublemente unidos, en la medida en que el investigador desconoce que preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones" (Goetz. J. P. y LeCompte, M. D., 1988, p. 173)

Así ha ocurrido en la investigación que nos ocupa, en la que el análisis interpretativo de los datos, tanto cuando se ha realizado de manera formal como cuando, inicialmente, se efectuaba de modo informal, nos ha llevado también a recabar más información, a formularnos nuevas preguntas, o a dirigirnos hacia cuestiones que hasta ese momento parecían carecer de interés. Este hecho se refleja claramente en las conclusiones, que no solamente se refieren a aspectos relacionados con los interrogantes y conceptos de los que partíamos, sino que abarcan otros aspectos sobre los que al principio no pensábamos trabajar y que después han resultado cruciales para el desarrollo de la investigación. Como consecuencia, pues, del tipo de metodología utilizada, las conclusiones que se exponen en este capítulo no se refieren únicamente a los problemas señalados de antemano en el marco conceptual de partida, sino que incluyen muchos otros aspectos que han ido surgiendo a lo largo del proceso investigador. La discusión de este marco conceptual, por tanto, constituye la base tan solo de una parte de las conclusiones, ya que estas incluyen, además, otros aspectos no previstos inicialmente, pero que ofrecen claves interpretativas muy importantes para la comprensión del problema planteado.

Hay que señalar también, finalmente, que la presentación de unas conclusiones no significa que para nosotros el proceso investigador posea un principio y un final claramente determinados. Precisamente muchas de las conclusiones que aquí se exponen constituyen el punto de partida de nuevos y más profundos interrogantes. Para cualquier investigación -y esperamos que también para ésta- su capacidad de problematizar una situación y de abrir un debate sobre ella o sobre aspectos relacionados con la misma, constituye uno de sus valores más importantes. Si creemos que las verdades son provisionales tendremos que valorarlas tanto

por lo que nos enseñan, como por lo que nos ayudan a seguir haciéndonos preguntas.

Una vez más, y de forma especial en este último capítulo, el interés por comprender, que nos lleva a establecer unas conclusiones, va unido a un interés por reconstruir que nos insta a proponer unas medidas que mejoren la actual práctica docente. Ambos elementos cierran el círculo de un proceso que partía inicialmente de una situación problemática que deseábamos comprender y mejorar.

1.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Las conclusiones que presentamos a continuación constituyen un eslabón entre el problema inicialmente planteado y las propuestas de mejora con las que finaliza este trabajo. Su misión fundamental es aportar la fuerza precisa para aproximar la situación inicial a los cambios necesarios para mejorarla, siendo la fuente fundamental de esta fuerza su capacidad para comprender la problemática objeto de estudio. Con la finalidad de facilitar dicho proceso de interpretación hemos tratado de estructurar estas conclusiones siguiendo un hilo conductor lógico que se plasma en los epígrafes siguientes y que parte del estudio del trabajo individual del profesorado, pasa después a recoger sus prácticas colaborativas, refleja el desarrollo profesional que éstas propician, estudia los condicionantes a los que dichas prácticas se enfrentan y describe, finalmente, las formas desajustadas que aparecen como consecuencia de los citados condicionantes. Esperamos que este recorrido nos facilite la comprensión del problema y el tránsito a unas propuestas capaces de mejorar nuestras escuelas.

1.1.- EL TRABAJO INDIVIDUAL Y EL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO.

Uno de los puntos de partida expuestos en el capítulo anterior se refiere a la presencia del individualismo en el trabajo de los profesores. Su formulación es la siguiente:

B) A pesar del consenso existente en torno a la necesidad de

colaborar, los profesores muy pocas veces trabajan de forma cooperativa. El trabajo individual, y en muchas ocasiones el individualismo, están presentes en el ejercicio diario de numerosos profesores que trabajan aislados de otros compañeros y tampoco promueven el trabajo colaborativo en sus aulas.

A partir de esta afirmación inicial que nuestra investigación ha completado y enriquecido nos formulábamos numerosas preguntas, algunas de las cuales buscaban comprender los motivos por los que los profesores trabajan individualmente o en colaboración. A continuación exponemos los avances que hemos realizado al respecto, así como los aspectos que consideramos susceptibles de ser estudiados con mayor profundidad.

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación el trabajo individual es la forma de ejercicio docente más extendido entre el profesorado. Los profesores entrevistados denominan "individualismo" al hecho de anteponer el trabajo individual al de grupo. Numerosos autores como Lortie, D. C. (1975), Lieberman, A. y Miller, L. (1990), Darling-Hammond, L. (1990), Handal, G. (1992), Fullan, M. (1994), Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997), Rudduck, J. (1999) y Torres Santomé, J. (2001) consideran también que el trabajo de la enseñanza se desarrolla fundamentalmente de manera aislada, constituyendo así, en opinión de algunos, una de las pocas profesiones en las que todavía está justificado el trabajo por cuenta propia, es decir, aislado de los compañeros. Para Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002) la enseñanza viene definida por lo que los profesores hacen cuando están solos. Estas afirmaciones son avaladas por nuestra investigación que muestra claramente como en los centros educativos el trabajo individual, el aislamiento y el secretismo, propios de una cultura individualista de la enseñanza, son características habituales.

El poco interés que los profesores muestran respecto a la colaboración entre iguales se corresponde con el hecho de que en el trabajo con sus alumnos se sitúan también como "no usuarios" o "usuarios ocasionales" de este tipo de tareas (Rudduck, J., 1999), es decir, que en la clasificación que esta autora utilizó en la investigación realizado por ella y Cowie, H., en la que también aparecen las categorías de "usuarios divisores" y de "usuarios comprometidos", la mayor parte del profesorado entrevistado se sitúa en los dos primeros grupos citados, aunque tiende a dar todo tipo de razones para justificar su falta de práctica de la cooperación entre

alumnos o su utilización ocasional de la misma. Todos ellos, eso sí, siguen proclamando las bondades y beneficios de este tipo de actividad.

Una de las causas fundamentales del individualismo de los profesores son las condiciones en las que éstos ejercen su labor, y de forma más general, las regulaciones que les impone la estructura del puesto de trabajo, según la define Martínez Bonafé, J (1998) y dentro de la cual desarrollan su tarea docente. Más adelante analizaremos como las causas que aducen los profesores entrevistados para justificar su individualismo se corresponden con las condiciones que regulan dicha estructura del puesto de trabajo. Gimeno Sacristán, J. (1988) mantiene también la idea de que las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente favorecen el individualismo; del mismo modo Blanco García, N. (1993) afirma que éste se mantendrá mientras persistan las condiciones en las que el profesorado ejerce su labor.

Gran parte del profesorado entrevistado, guiado por criterios de eficiencia propios de nuestra cultura, considera que aprovecha mucho mejor el tiempo cuando trabaja individualmente. Dada la consideración de que lo "normal" es trabajar de forma individual, piensan que el trabajo colaborativo supone una merma en la dedicación a su labor. Con esta estrategia, por otra parte, garantizan la preparación de las tareas de enseñanza más urgentes, lo que Hargreaves, A. (1996), apoyándose en Flinders, D. J., denomina "el aislamiento como estrategia adaptativa".

El hecho de que la formación inicial del profesorado, y en general toda la enseñanza universitaria, otorgue un papel escaso y subsidiario al trabajo en equipo de los alumnos, refuerza en los futuros profesores la idea existente en nuestra cultura de que esta forma de trabajar sólo sirve para tareas poco importantes, ya que las actividades relevantes están fundamentadas en la competitividad y la eficiencia. Esta idea la basan los profesores entrevistados en su experiencia como estudiantes y, en algunos casos, en la de sus hijos. Llegamos así a otras dos causas del individualismo de los docentes: su formación inicial y la influencia de la cultura en la que se hallan inmersos. Ambos condicionantes forman parte de la estructura del puesto del trabajo; el primero lo encontramos utilizando como clave de análisis la cultura, y el segundo a través del análisis de las agencias de producción de conocimiento pedagógico especializado.

En lo que se refiere a la influencia de la cultura en la que nos hallamos inmersos, hay que señalar que para Goodson, I. F. (2000), la educación está fuertemente condicionada por el contexto social y cultural, contexto que la globalización modifica, conduciendo a lo que en opinión de Gimeno Sacristán, J. (2001),

constituye un modelo único pedagógico basado en el proyecto ideológico neoliberal. Este proyecto considera a los seres humanos como individuos aislados (Beyer, L. y Liston, D. P., 2001), llegando a suponer según Bourdieu, P. (1998) un programa de destrucción metódica de lo colectivo en el que la competitividad se considera connatural a la persona. La cultura, por tanto, de la sociedad y de la escuela actual conduce a la educación hacia el individualismo. Esta característica se refleja en nuestra investigación, como ya hemos indicado anteriormente, en el tipo de trabajo desarrollado por el profesorado.

Esta idea de que los valores dominantes en nuestra sociedad se oponen al ejercicio de la colaboración aparecía ya en una de nuestras afirmaciones iniciales, concretamente en la A) cuya última parte dice así:

... Sin embargo, el ejercicio de esta tarea (la colaboración entre profesores) se opone a los valores dominantes en nuestro contexto social que tienen un marcado carácter individualista y neoliberal.

Los criterios de eficiencia que, como hemos indicado anteriormente, guían a una gran parte del profesorado entrevistado y le hacen ver la colaboración como una forma de desviarse de lo fundamental de su tarea, proceden también de estos valores sociales dominantes.

Algunos autores sitúan los determinantes del individualismo fuera de la estructura del puesto de trabajo, ya que ofrecen explicaciones que vinculan dicho individualismo con la inseguridad personal de los profesores y su falta de autoconfianza. Tal es el caso de las teorías de Lortie, D. C. (1975), David Hargreaves, citado por Hargreaves, A. (1996) y Rosenholtz, S. J. (1989). En nuestra investigación no hemos confirmado estas concepciones, al contrario, hemos visto como la inseguridad que aparece, por ejemplo, al abordar nuevas tareas docentes, puede llevar al profesorado a colaborar, actividad de la que éste obtiene confianza y seguridad. Creemos, además, con Andy Hargreaves (1996) que cuando esta inseguridad aparece en los profesores no procede generalmente del ámbito personal y se hace extensiva a la tarea profesional, sino que, por el contrario, surge debido a las condiciones de todo tipo en que se desarrolla la práctica y, en ocasiones, se extiende al plano personal. Numerosas manifestaciones de los profesores efectuadas en el contexto de nuestra investigación avalan esta afirmación, destacando los casos en que

los profesores entrevistados afirman que se encierran en sus clases debido a que las preocupaciones de la administración educativa se centran en la burocracia y no en la consideración de las condiciones en que los profesores trabajan.

1.2.- LA PRÁCTICA DE LA COLABORACIÓN.

Dentro de esta tendencia general al individualismo, los motivos que llevan a los profesores a trabajar en equipo son de dos tipos: la consecución de unas finalidades que se han propuesto previamente, o la existencia de prescripciones administrativas respecto a la colaboración, especialmente si el equipo directivo las asume y promueve en el centro. Las consecuencias son muy diferentes en ambos casos, ya que en el primero se llega a desarrollar un trabajo colaborativo, mientras que en el segundo no siempre se va más allá de una colaboración limitada o de una colegialidad artificial. A partir de aquí estudiaremos estas dos situaciones incidiendo en las características que acompañan a cada una y las repercusiones que conllevan, especialmente en lo que se refiere al desarrollo profesional. Empezaremos por analizar los casos de colaboración que hemos encontrado y que, dentro de sus particularidades, presentan numerosas características comunes.

1.2.1.-El profesorado colabora para lograr los fines compartidos que ha asumido.

En el desarrollo de la investigación que nos ocupa y después de preguntarnos, dentro de la afirmación inicial B) anteriormente citada, las motivaciones que llevan a los profesores a trabajar juntos, hemos visto que cuando éstos colaboran lo hacen para lograr fines compartidos que ellos mismos se han planteado o han asumido. Se trata de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes como indican Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999) al definir este tipo de trabajo, al que atribuyen también una interdependencia de metas que vincula el éxito individual al del grupo. Preparar a los alumnos para los exámenes de selectividad sin utilizar libros de texto, convertir el francés en el primer idioma del centro, desarrollar un proyecto de dirección, o empezar a impartir las enseñanzas de los ciclos formativos de la familia profesional de Sanitaria, son algunas de las finalidades que en nuestra investigación han motivado la colaboración. Cuando estos fines comunes no existen, cuando los profesores no sienten la necesidad de trabajar para lograrlos, o cuando no disponen de condiciones para hacerlo de la manera que consi-

deran conveniente, la colaboración deja de serlo, para limitarse a una técnica grupal en la que se trata de realizar una tarea organizándose en equipo. El individualismo y la competitividad propios de nuestra sociedad que, como hemos visto, está fuertemente influenciada por la ideología neoliberal, promueven un trabajo en equipo que se limita a un reparto de tareas desvinculado de la consecución de unos fines propios.

En el estudio que hemos realizado las finalidades por las que los profesores trabajan conllevan, en mayor o menor grado, el desarrollo de algún tipo de innovación. Desde la perspectiva de la historia de la educación se puede observar también que la colaboración se ha dado habitualmente en contextos innovadores.

Las comunidades en las que se comparten los fines suponen para Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001) una forma de practicar la democracia entendida como un modo de vivir en asociación tal y como propugnaba Dewey (1997a, 1997b) Estas comunidades, en virtud de su capacidad democrática de autogestión, se dotan, a partir del tema objeto de interés común, de una organización propia y ofrecen numerosas ventajas para sus miembros, la mayor parte de las cuales se derivan del apoyo mutuo que se ofrecen. Así ocurre en varias situaciones que hemos encontrado en nuestro trabajo en las que entendemos que podemos hablar con propiedad de que existe colaboración o cooperación.

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, los profesores que colaboran con sus compañeros suelen practicar también esta actividad en el aula con sus alumnos, ya que colaborar no es un proceso técnico, sino una actitud que impregna todos los aspectos de la vida de la escuela y conforma la cultura de la colaboración que se extiende a todos los momentos y situaciones, proporcionando seguridad para abandonar una enseñanza basada en el control. Esta cultura no se caracteriza por las reuniones que se celebran, sino por las relaciones que se mantienen, en las que predomina la ayuda, la confianza y la apertura mutua. De la existencia de este tipo de relaciones da fe en numerosas ocasiones el profesorado entrevistado que, además, suele ser consciente de las repercusiones que su actividad colaborativa tiene más allá de los aspectos técnicos o del logro de resultados.

Aunque la existencia de fines propios por los que cooperar constituye el requisito básico de la colaboración, en ocasiones, los profesores pueden adoptar como suyas las finalidades que otros les proponen. En estas situaciones la adopción como propios de unos fines propuestos puede generar también colaboración. Así ocurre en nuestra investigación cuando el equipo directivo está especialmente

comprometido en promover el trabajo colaborativo. En este caso las propuestas de dicho equipo se "filtran" a través de los intereses y necesidades del profesorado y dan lugar a situaciones muy dispares: en ocasiones se da auténtica cooperación y en otras aparecen determinados rasgos de colaboración artificial. El liderazgo del equipo directivo resulta determinante para conseguir que todos los miembros del grupo se sientan partícipes de las finalidades que éste les propone.

La colaboración así entendida presenta determinadas características respecto a los grupos en que se desarrolla, las tareas a las que se dirige, los elementos que la facilitan o dificultan, y las ventajas que aporta, entre ellas, su capacidad para favorecer el desarrollo profesional del profesorado.

1.2.2.-La formación de los grupos colaborativos.

A partir del interés de varios profesores por proyectos como los citados anteriormente, surgen los grupos colaborativos que se organizan para sacar adelante las finalidades que les unen. En nuestra investigación hemos visto que la legislación, reforzada por la cultura en la que el profesorado está inmerso, propicia y apoya un determinado tipo de grupo con una organización y unas relaciones entre sus miembros basadas en consideraciones de eficiencia; sin embargo, los profesores optan, en muchos casos, por soluciones alternativas que se adaptan a sus verdaderos intereses de buscar apoyo mutuo para realizar una tarea. Estas soluciones llegan a constituir auténticos espacios de resistencia a una cultura del individualismo que a veces se oculta detrás de equipos, comisiones, órganos colegiados y reuniones. Aquí volvemos al tema de la relación entre la colaboración y los valores dominantes en nuestra sociedad que, como hemos visto, se plantea en la última parte de la afirmación inicial A), cuando se dice que: *"... el ejercicio de esta tarea se opone a los valores dominantes en nuestro contexto social que tienen un marcado carácter individualista y neoliberal."* Esta vez, sin embargo, realizamos el análisis desde el concepto de "resistencia", es decir, desde el estudio de las posibilidades de resistir a lo establecido que supone la colaboración.

Los profesores de nuestro estudio colaboran siempre por propio interés y necesidad, nunca por el hecho de estar obligados por la legislación, por los proyectos de centro o por cualquier otra normativa. La administración puede, a través de su intervención en la definición de la estructura del puesto de trabajo, facilitar medios que promuevan el trabajo colaborativo, pero no puede imponer la colabora-

ción.

En nuestra investigación, la composición de los grupos en los que se desarrolla la colaboración queda también a voluntad de los profesores que, una vez más a espaldas de la normativa vigente, se agrupan de forma selectiva con aquellos compañeros con los que comparten una misma idea de la enseñanza, o con los que, además, mantenían una relación personal previa.

El profesorado no sólo determina, de acuerdo con sus intereses, el contenido sobre el que va a colaborar y los grupos en que hacerlo, sino que establece también los momentos en los que se va a dedicar a esta tarea. En los informes hemos visto como, en ocasiones, la intensificación a que está sometida la enseñanza lleva a los profesores a desarrollar su trabajo conjunto en tiempos destinados a otras tareas o situados fuera de la jornada laboral.

A pesar de que la colaboración no respeta las prescripciones administrativas que intentan condicionarla, la cultura objetiva -ya lo hemos visto- tiene una gran influencia sobre ella. Se observa, por ejemplo, en el profesorado objeto del estudio cierta tendencia a utilizar agrupamientos que en nuestra cultura tienen prestigio como es el caso de las áreas, así como a colaborar en grupos homogéneos de centro, materia y nivel que evitan dificultades, pero limitan también la riqueza de la cooperación. Desde una perspectiva histórica, hay que señalar que las relaciones cooperativas que se producían en el Movimiento de Cooperación Educativa que recogió el espíritu y las técnicas de Célestin Freinet, eran, por el contrario, de tipo horizontal y, según nos recuerda Imbernón Muñoz, F. (1982), esta característica les otorgaba una gran riqueza al reunir a enseñantes de diferentes niveles educativos.

1.2.3.- Las tareas sobre las que el profesorado colabora.

En los grupos estudiados en nuestra investigación, el tema sobre el que se colabora depende del interés en torno al cual se aglutina el grupo y no surge a partir de las prescripciones de la administración al respecto. Este interés suele dirigirse al diseño y desarrollo de las actividades del aula, y se sitúa en un nivel más concreto que la programación que realizan los departamentos didácticos en la educación secundaria y los equipos de ciclo en primaria, además -como ya hemos visto- se trata de un trabajo que generalmente presenta un cariz innovador, bien por tratarse de nuevas enseñanzas, o de una manera diferente de abordar las habituales.

Los profesores colaboran generalmente para realizar tareas innovadoras que difícilmente podrían realizar en solitario, tanto por el esfuerzo o la dificultad que estas suponen, como por el hecho de que el sistema escolar no ofrezca soluciones diseñadas de antemano a través, por ejemplo, de las agencias de elaboración del material curricular. Colaborar reduce la incertidumbre que causa la innovación y proporciona apoyo moral para abordar las tareas (Rosenholtz, S. J., 1989). Históricamente la colaboración suele darse en el contexto de la innovación, es decir que el deseo de innovar ha llevado a los profesores a colaborar, tal es el caso de Célestin Freinet que a partir del interés por crear una escuela para el pueblo diseñó una alternativa pedagógica basada en la cooperación (González Monteagudo, J., 1988), alternativa que según Freinet, E. (1983) cada día se iba enriqueciendo entre todos.

Sin embargo, cuando la iniciativa de colaborar procede de los equipos directivos, los temas propuestos suelen referirse a aspectos generales del centro, y en especial a la realización de tareas prescriptivas como la elaboración o revisión de los Proyectos Educativo o Curricular. Así es, en líneas generales, la situación que hemos encontrado en el centro de Primaria. En estos casos se trabaja para las finalidades del equipo directivo y pueden darse procesos de colegialidad artificial cuyos inconvenientes analizaremos más adelante.

1.2.4.- Elementos que facilitan o dificultan la colaboración.

Uno de los aspectos que se ha dibujado con mayor claridad en nuestra investigación es el hecho de que compartir ideas similares facilita enormemente el trabajo en equipo. Hemos visto como los profesores se agrupan con otros compañeros con los que comparten diferentes aspectos, fundamentalmente, concepciones sociales y educativas. En general todos los profesores que colaboran quieren partir de bases comunes, aunque algunos temen que una excesiva similitud impida el avance. En este sentido el estudio realizado apoya la idea de Huberman que recoge Hargreaves, A. (1996) según la cual no es probable que se produzca un trabajo conjunto si no se comparten enfoques similares de la enseñanza. Junto a las ideas similares, el interés por innovar es otro de los elementos que facilita la colaboración, ya que constituye el motivo por el que muchos profesores trabajan juntos.

Para algunos enseñantes, más allá de poseer ideas compatibles o similares, lo realmente imprescindible para establecer relaciones colaborativas es el hecho de tener interés por el trabajo en equipo y de mantener una actitud dialogante

y democrática. Habermas, J (1997) y Freire (1984a) apoyan esta idea cuando manifiestan que sin democracia no es posible la colaboración.

En el polo opuesto hemos visto como los profesores no colaboran debido a la falta de tiempo -especialmente por no disponer de tiempos comunes en los centros de educación secundaria-, a la inseguridad, o a la autosuficiencia, a pesar de que en el trabajo colaborativo encontrarían mayor eficiencia y seguridad. En otras ocasiones, los libros de texto hacen innecesaria la práctica de la colaboración. Estas conclusiones están en acuerdo con las opiniones de Rudduck, J. (1999) respecto al poder negativo de la inseguridad y de Martínez Bonafé, J. (2002) con relación a los libros de texto y su capacidad para vaciar de contenido y convertir en innecesario el trabajo cooperativo.

1.2.5.- Colaboración y reconocimiento del otro.

Los profesores objeto de nuestra investigación que practican la colaboración no la entienden exclusivamente como un medio que les permite alcanzar unas metas, sino que además se sienten bien colaborando y valoran positivamente las relaciones personales que a través de esta actividad se establecen. Encuentran más agradable el trabajo con personas con las que ya tenían una relación anterior o compartían aspectos comunes, y, al mismo tiempo, el hecho de cooperar constituye para ellos la base de relaciones personales más profundas y satisfactorias. Trabajan mejor con los amigos y, al mismo tiempo, se hacen amigos de las personas con las que colaboran. Las observaciones realizadas, junto con las manifestaciones de los profesores entrevistados, han sido determinantes para llegar a estas conclusiones.

La colaboración se basa en el reconocimiento del otro como interlocutor, hecho que para Marrero Acosta, J. (1995 b) constituye la base de la cultura democrática. Colaborar requiere un aprendizaje de escuchar y valorar lo que dicen los demás y se realiza mejor con personas que consideramos adecuadas. Las situaciones que promueven un mejor clima de trabajo en el centro como las reuniones festivas o aquellas en las que se comparten aspectos personales favorecen también el desarrollo de la cooperación, así se ha visto claramente también a lo largo del trabajo de investigación que nos ocupa.

El hecho de que los profesores trabajen mejor con personas con las que comparten ideas o relaciones es señalado también por Bonals, J. (1996) cuando dice que el trabajo conjunto mejora las relaciones entre los miembros y por Arnaus,

R. y Pérez de Lara, N. (1993) quienes consideran que dicho trabajo crea una fuerte interrelación personal al aceptar el pensamiento del "otro" como estimulador del propio. Piussi, A. va un poco más allá cuando basa las relaciones colaborativas en el reconocimiento de la autoridad de los miembros del grupo. Este reconocimiento ayuda a transformarse. En nuestra investigación varios profesores reconocen las positivas transformaciones que han protagonizado gracias al desarrollo de un trabajo colaborativo.

Los responsables de que a través de la colaboración se obtenga un producto o resultado determinado, como es el caso de los equipos directivos, viven una contradicción entre la necesidad de promover el desarrollo de un trabajo colaborativo que tenga en cuenta los intereses y necesidades de las personas y cuide las relaciones personales, y la de potenciar, por el contrario, el logro de resultados concretos a través de este tipo de trabajo. Esta contradicción se refleja con mucha fuerza en innumerables ocasiones a lo largo de la investigación.

En definitiva, la colaboración no se queda en un proceso técnico sino que constituye una experiencia de desarrollo personal y de solidaridad social; los profesores que la practican son conscientes de este hecho. Para Cortina Orts, A. (1985) supone una forma de poner en juego valores morales. Promover la cooperación con la intención prioritaria de alcanzar resultados supone sacrificar la riqueza del proceso en aras de la eficacia del producto.

1.2.6.- Las ventajas de colaborar.

Nuestra primera afirmación inicial se refiere a las ventajas y beneficios que, desde todos los sectores, se atribuyen a la colaboración. Su primera parte dice así:

A) La colaboración entre profesores es considerada beneficiosa por todos los sectores de la comunidad educativa y, en general, por la sociedad, que atribuye al trabajo cooperativo numerosas ventajas y beneficios.

De acuerdo con la investigación realizada, la colaboración presenta múltiples ventajas: ofrece la posibilidad de llevar a cabo tareas difíciles gracias al apoyo del grupo, aumenta la coordinación entre el profesorado y fomenta su implica-

ción en el funcionamiento del centro, pero el beneficio más importante que aporta es el apoyo moral y la seguridad que proporciona a los miembros del grupo. La mayor parte de los profesores entrevistados manifiestan que colaborando se sienten más seguros y apoyados en el ejercicio de su profesión. Para Hargreaves, A. (1995, 1996) este apoyo constituye uno de los principios que facilitan el perfeccionamiento y la mejora de la educación.

A través de la colaboración, según Johnson, M. (1990) los profesores satisfacen necesidades personales, al obtener seguridad y apoyo psicológico; necesidades de instrucción, al recibir consejo pedagógico; y necesidades organizativas, al establecer la coordinación del aprendizaje de sus alumnos. Aunque es importante atender los tres tipos de necesidades, resultan prioritarias las de tipo personal, ya que a lo largo de la investigación hemos visto como la seguridad y el apoyo psicológico son imprescindibles para la innovación y el desarrollo profesional. Este desarrollo que los profesores conceptualizan generalmente como enriquecimiento personal y al que aluden continuamente, constituye una de las ventajas más importantes del trabajo cooperativo.

1.3.- COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL.

El punto central del problema que inicialmente nos planteamos lo constituyen las relaciones entre el trabajo colaborativo de los profesores y su desarrollo profesional. Para analizar ambos conceptos y determinar el tipo de relaciones que se establecen entre ellos se ha diseñado un proceso investigador que ha dado lugar, entre otras, a las conclusiones anteriormente expuestas que, sin abordar todavía el núcleo fundamental del problema, lo sitúan en su contexto y aportan numerosos elementos que permiten aproximarse al mismo desde una perspectiva más amplia que, como tal, aporta mayores posibilidades de comprensión. Expuestas, pues, las conclusiones previas debemos volver a una de las afirmaciones iniciales fundamentales:

C) En numerosas ocasiones, cuando los profesores colaboran en las tareas docentes se desarrollan profesionalmente, convirtiéndose así en mejores profesionales. En estos casos la colaboración genera procesos de reflexión compartida en torno a los temas de la enseñanza a los que se enfrentan y con los que se desarrollan como profesionales. Sin embargo, en otras ocasiones, los profesores

trabajan en equipo y, sin embargo, no protagonizan procesos de reflexión compartida ni se desarrollan profesionalmente, o bien lo hacen de forma muy limitada.

Para profundizar más en esta situación nos remitimos a alguna de las preguntas que nos hacíamos a partir de dicha afirmación:

C.2.- ¿En qué condiciones la colaboración crea procesos de reflexión compartida? ¿Qué relación existe entre estos procesos y el desarrollo profesional?

Para poder llegar a establecer conclusiones respecto a las relaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional, deberemos situarnos en la perspectiva de los profesores objeto de la investigación. Todos los profesores entrevistados dicen que colaborando aprenden y se enriquecen, y algunos manifiestan explícitamente que este enriquecimiento constituye para ellos una forma de desarrollo profesional. Tanto en el centro de primaria como en el de secundaria encontramos, además, profesores que condicionan el desarrollo profesional a que la colaboración se vincule con la práctica, es decir al hecho de que se colabore sobre aspectos de la práctica y que los acuerdos a los que se llegue se lleven al aula. Algunos condicionan además este desarrollo a la reflexión sobre dicha práctica que se realice, es decir al hecho de reflexionar, discutir y poner ideas en común sobre el trabajo que se está llevando a cabo.

Cuando los profesores matizan que la colaboración debe vincularse a la práctica, conllevar reflexión y ser voluntaria, lo que hacen es intentar definir las características de la auténtica colaboración para distinguirla de otros tipos de trabajo en grupo de los que ya hemos hablado anteriormente y que se caracterizan por limitarse a constituir simples técnicas de eficiencia grupal carentes de finalidades prácticas compartidas que creen un grupo colaborativo.

Una profesora del centro de Secundaria, Antonia, define en negativo la vinculación entre colaboración y desarrollo profesional: la colaboración no garantiza el desarrollo porque las personas se pueden esconder detrás del equipo y no hacer nada. Otra vez se opta por la auténtica cooperación en la que se destaca la necesidad de que sea voluntaria y responda a los intereses de los miembros del grupo.

Vemos pues que los profesores entrevistados relacionan directamente co-

laboración con desarrollo profesional, pero en muchos casos piensan que la colaboración debe cumplir algunas condiciones como que se pongan en práctica las ideas del grupo, se observen los resultados obtenidos y se comenten. Este procedimiento supone un modelo de reflexión en la acción de tipo colaborativo que defienden, entre otros autores, Lieberman, A. y Miller, L. (1991), (Richert A. E.(1991); Thiesen, D. (1992); Day, C. (1993); Sprinthall, N. A.; Reiman, A. J. y Thies-Sprinthall, L., (1996) y Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). La colaboración auténtica conduce, pues, al desarrollo profesional.

Frente a la constatación por parte del profesorado de que la colaboración produce desarrollo profesional, ni la legislación vigente, incluida la referente a la formación del profesorado, ni los documentos de los centros, como los Proyectos Educativo o Curricular, indican que el desarrollo profesional pueda o deba basarse en la práctica del trabajo colaborativo.

Cuando los profesores relatan los beneficios que obtienen de la cooperación señalan el acceso a nuevas ideas que esta actividad les proporciona, pero la ventaja a la que se refieren con mayor insistencia y que se encuentra en la base de todas las demás es el apoyo moral y la seguridad que obtienen de dicho tipo de trabajo que resulta así especialmente adecuado para las situaciones de intensificación y de inseguridad. Autores como Rosentholtz, S. J. (1989); Johnson, M. (1990); Hargreaves, A. (1995, 1996) y Nias, J. (1998) subrayan también el importante papel que desempeña la colaboración para satisfacer las necesidades de tipo personal del profesorado, como el apoyo moral y la reducción de la incertidumbre.

Finalmente, cerramos el círculo colaboración-desarrollo asegurando que el acceso a nuevas ideas y el apoyo moral, así como el aumento de la capacidad de reflexión sobre la práctica que ambos conllevan, constituyen la causa inmediata del desarrollo profesional. Los profesores entrevistados así lo han manifestado, si bien unos son mucho más conscientes que otros del aumento de su capacidad de reflexión. Sachs, J. (2000) apoyándose en Beattie, M. argumenta también que la colaboración proporciona a los profesores medios para su desarrollo profesional.

La colaboración auténtica, que crea desarrollo profesional, exige que los profesores que la practican dispongan de autonomía profesional, es decir capacidad y libertad para pensar sobre lo que saben y sobre lo que desconocen de la incierta tarea de enseñar (Martínez Bonafé, J., 1995). Sólo así se puede reconstruir el conocimiento práctico profesional, tarea que, según Pérez Gómez, A. I. (1998) constituye la función prioritaria de los programas de desarrollo profesional del profesorado.

Esta necesidad de disponer de autonomía para colaborar ha quedado patente en nuestra investigación, especialmente en los casos en los que los profesores no disponen de ella, dando lugar a las situaciones que posteriormente analizaremos. Hemos visto también en nuestro estudio que, por el contrario, cuando los profesores han dispuesto de autonomía para colaborar se ha producido desarrollo profesional.

El desarrollo de la investigación nos ha llevado a la conclusión de que la autonomía para pensar el propio pensamiento y mejorar así el conocimiento profesional práctico se ve limitada por la estructura del puesto de trabajo tal y como la entiende Martínez Bonafé, J. (1998). Para aproximarnos a dicha estructura podemos utilizar, según el mismo autor, diversas claves de interpretación que nos muestran las regulaciones, no siempre explícitas, que sufre la práctica de la colaboración. A través de la utilización de estas claves hemos podido constatar que la estructura del puesto de trabajo constituye la materialización en la práctica de los factores que impiden el desarrollo profesional y cuya búsqueda propone uno de los interrogantes surgidos a partir de la definición conceptual antes citada:

C.4.- ¿Se dan generalmente en los centros condiciones para practicar una colaboración que promueva el desarrollo profesional? ¿Existen elementos institucionales que favorezcan o dificulten la colaboración entre profesores?

A lo largo del trabajo realizado hemos ido determinando los condicionantes que la estructura del puesto de trabajo imprime en las prácticas colaborativas de los profesores, de manera que nos encontramos en condiciones de explicar las regulaciones que sufre la práctica de la colaboración.

1.4.- LOS CONDICIONANTES DE LA PRÁCTICA DE LA COLABORACIÓN.

Los profesores de nuestra investigación encuentran numerosos condicionantes negativos para poder desarrollar un trabajo colaborativo. Unas veces consiguen evitarlos o paliarlos, actuando al margen de los cauces establecidos y creando nuevas estructuras y funciones; otras, a pesar de las dificultades, se limitan a trabajar dentro de las condiciones que les ofrece la estructura del puesto de trabajo. Para

Martínez Bonafé, J. (1998) dichas condiciones regulan la práctica docente y pueden analizarse a través de diversas claves de interpretación. Para aproximarnos a las dificultades que presenta la práctica de la colaboración entre el profesorado dentro de la enseñanza institucionalizada utilizaremos algunas de estas claves:

- A) Las políticas y los discursos.
- B) Las agencias.
- C) Los escenarios.
- D) Los mercados.
- E) Las culturas.
- F) Las prácticas y las resistencias.

A) Analizar la colaboración a través de *las políticas y los discursos*, las dos primeras claves de interpretación, nos muestra como las prácticas colaborativas se configuran, entre otros factores, a partir de los que se dice y de como se dice, así como en relación directa con el marco legislativo vigente y las recomendaciones de la administración.

Respecto a la política legislativa hemos encontrado en nuestro estudio numerosos condicionantes que se hallan ocultos por un discurso administrativo que los presenta como elementos que permiten e incluso favorecen la colaboración. Analizaremos los tres condicionantes más importantes que la legislación impone a la cooperación:

- La preferencia que otorga a los catedráticos para ser jefes de sus respectivos departamentos.
- La toma de decisiones por mayoría simple que impone al Consejo Escolar.
- La intensificación del trabajo docente que fomenta.

El primero de estos condicionantes lo constituye el hecho de que los profesores con la condición de catedrático tengan preferencia, según dispone el correspondiente reglamento orgánico de centros, para desempeñar las jefaturas de departamento de los institutos de educación secundaria. Varios profesores entrevistados coinciden en valorar esta norma como muy negativa para el desarrollo de la cooperación ya que, en su opinión, ésta debe desarrollarse entre iguales. Consideran que no es posible cooperar si no se dan condiciones de igualdad para opinar,

decidir y actuar. Diversos autores avalan esta idea de que la jerarquía frena la posibilidad de diálogo e impide la colaboración; además de citar a Freire, P. (1984 a) podemos referirnos también a Habermas, J (1997), para quien cualquier trabajo colaborativo debe darse en una situación ideal de habla en la que participen en condiciones de igualdad todas las personas afectadas; para que esta situación esté libre de las distorsiones que sufre la comunicación, debe darse igualdad de oportunidades entre los participantes de elegir y ejecutar actos de habla. La jerarquía elimina esta igualdad de oportunidades y con ella la posibilidad de desarrollar una verdadera colaboración.

Otra dificultad que la legislación presenta de cara al ejercicio de la colaboración es que las decisiones del consejo escolar, también según los mismos reglamentos orgánicos de centros, deben tomarse por mayoría simple, sin que sea necesario intentar llegar a un consenso, proceso que facilitaría la exposición de argumentos, el acercamiento de posiciones y, en definitiva, el funcionamiento cooperativo de dicho consejo. En el desarrollo de la investigación hemos detectado este problema a través del análisis de la legislación, ya que los profesores no lo señalan, posiblemente debido al poco interés que muestran en colaborar dentro de éste órgano al que consideran como un grupo de trabajo de carácter obligatorio y burocratizado y del que no esperan ayuda o apoyo.

La intensificación que la legislación promueve es otro de los condicionantes negativos de la colaboración, quizás el más importante que hemos encontrado en nuestro estudio. Colaborar requiere tiempo y es una actividad que pierde su auténtico sentido cuando se burocratiza, a través de disposiciones legislativas y normas, y se subordina a la consecución de resultados rápidos y concretos. En ese caso puede incluso aumentar la intensificación, ya que las reuniones se multiplican. Sin embargo, los profesores entrevistados coinciden plenamente con Hargreaves, A. (1995, 1996) cuando exponen que la práctica de una colaboración auténtica disminuye el trabajo porque reduce las cargas y presiones.

Las disposiciones legislativas en general al reglamentar la colaboración y hacerla obligatoria dificultan su desarrollo y sientan las bases de una colaboración artificial, aunque los discursos que las acompañan se pronuncien en la dirección contraria para intentar justificarlas.

Posteriormente a la finalización de nuestro trabajo de campo ha sido aprobada la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Aunque su entrada en vigor se irá realizando de forma paulatina, de ma-

nera que tardaremos varios años en conocer en toda su extensión sus repercusiones en los centros y en el ejercicio de la colaboración por parte de los profesores, no podemos, en un trabajo como el que nos ocupa, dejar de reflexionar sobre la previsible incidencia que esta disposición legislativa tendrá en la cultura de la colaboración de la escuela y de la sociedad en general.

La LOCE habla del trabajo en equipo únicamente en los siguientes artículos:

TITULO PRIMERO. De la estructura del sistema educativo.

Capítulo IV. De la Educación Primaria.

Artículo 15.- En su apartado d) incluye como uno de los objetivos de la Educación Primaria *"Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo."*

TITULO PRIMERO. De la estructura del sistema educativo.

Capítulo V. De la Educación Secundaria.

Sección 1ª De la Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 22. Objetivos.- En el apartado d) señala como objetivo de la ESO *"Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás."*

Artículo 24. Métodos.- En su punto 1 dice que: *"Los métodos pedagógicos en la Educación Secundaria Obligatoria se adaptarán a las características de los alumnos, favorecerán las capacidades para aprender por sí mismos y para trabajar en equipo promoviendo la creatividad..."*

Artículo 27. Programas de Iniciación Profesional.- En su punto 4 dice: *"Los métodos pedagógicos de estos programas se adaptarán a las características específicas de los alumnos y fomentarán el trabajo en equipo..."*

TITULO PRIMERO. De la estructura del sistema educativo.

Capítulo V. De la Educación Secundaria.

Sección 2ª. Del bachillerato.

Artículo 34. Objetivo.- En su apartado 2 recoge como una de las capacidades que el bachillerato debe desarrollar en los alumnos: *"j) Afianzar el espíritu"*

emprendedor, con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, confianza en uno mismo, sentido crítico, trabajo en equipo y espíritu innovador"

TÍTULO V. De los centros docentes.

Capítulo Primero. De los Principios Generales.

Artículo 67. Autonomía de los centros.- En su apartado primero dice: "...Las administraciones educativas en el ámbito de sus competencias, fomentarán esta autonomía y estimularán el trabajo en equipo de los profesores."

Junto a esta somera presencia de la colaboración, casi siempre referida al trabajo de los alumnos, se echan de menos notables ausencias, ya que ni en los objetivos de la Educación Infantil, ni en los de la Educación Permanente de Adultos aparece ninguna referencia al trabajo colaborativo. Esta ausencia se repite también en el resto de indicaciones que se dan para estas etapas y para la Educación Primaria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Estaríamos ante una cooperación restringida que, de acuerdo con la terminología de Rudduck, J. (1999), limita esta actividad a determinados temas, materias y niveles. Hay que señalar, además, que no se hace referencia a la colaboración entre profesores, ni cuando en el artículo 56 se reseñan las funciones de éstos, ni cuando en el artículo 79 se recogen las competencias del director, ya que ni en el primer caso se indica que los profesores deban colaborar para desarrollar sus funciones, ni en el segundo se dice que los directores de los centros deban promover el ejercicio de dicha colaboración. Tampoco al referirse a la Formación Permanente del Profesorado (art. 59) se alude a la necesidad de que ésta se realice en colaboración o de que desarrolle la capacidad de cooperar. La única referencia al trabajo colaborativo de los profesores se realiza en el artículo 67 en el que se insta a las Administraciones educativas a fomentar la autonomía y el trabajo en equipo de éstos, sin embargo, cuando observamos que en el punto 3 del mismo artículo dice que esta autonomía "*... irá acompañada del desarrollo de mecanismos de responsabilidad, y, en particular de mecanismos de evaluación tanto internos como externos...*" (LOCE, art. 67 apart. 3), nos damos cuenta que lo que se está promoviendo no es un trabajo auténticamente colaborativo basado en la autonomía, sino una situación de colegialidad competitiva que constituye en realidad una forma de competición entre centros docentes que pretende que éstos trabajen mejor sin poner en cuestión las finalidades para las que lo hacen. Podemos, pues, concluir que la LOCE no considera importante el desarrollo

de un auténtico trabajo colaborativo de los profesores.

Esta falta de interés por promover la colaboración no puede considerarse casual, ya que el análisis de la ley nos muestra una importante influencia en la misma de la ideología neoliberal (Gómez Llorente, L., 2003) y de los principios que subyacen en ella, especialmente de la defensa de la libertad individual que, además de defenderse en la exposición de motivos y en el título preliminar constituye, incluso, uno de los objetivos de la Educación Primaria.

A pesar de que las reflexiones anteriores nos muestran claramente la falta de interés que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) muestra por la colaboración, consideramos que la característica a través de la cual esta ley ejercerá una influencia negativa más fuerte en la vida colaborativa de los centros es la potenciación de la jerarquización en la enseñanza, a través de la cual la colaboración se hará difícil e innecesaria.

La tendencia jerarquizadora de esta ley, que pretende sustituir la cultura de los centros por otra más competitiva, resulta evidente si observamos el establecimiento de itinerarios que Torres Santomé, J. (2002) denomina "jerarquizadores" y que, en opinión de este autor dará lugar a una distribución del alumnado entre ellos conforme a dimensiones como la clase social, el género, la etnia o la raza; la consagración de una carrera docente también jerarquizadora que establece categorías entre profesores y entre cuerpos docentes; la jerarquización de los centros a través de sistemas como la especialización curricular o los itinerarios (Gómez Llorente, L., 2003); el carácter también jerárquico de la elección y la gestión de los directores, y, finalmente, el mantenimiento y la consolidación de tres cuerpos docentes fuertemente jerarquizados. En la educación secundaria la jerarquización establecida entre los profesores de secundaria y los catedráticos conlleva la asignación a estos últimos de tareas como desempeñar la jefatura de departamento, dirigir los proyectos de innovación e investigación de su especialidad, dirigir la formación de los profesores en prácticas, coordinar los programas de formación continua, o presidir los tribunales de la Prueba General de Bachillerato y de acceso al cuerpo de catedráticos. Estas tareas de coordinación que se asignan a los miembros de este cuerpo impedirán, necesariamente, que se realice un trabajo colaborativo dentro de los grupos de trabajo correspondientes, debido a las razones y motivos anteriormente citados.

Podemos decir, por tanto, que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación dificultará de manera importante el desarrollo de la colaboración en los centros, especialmente debido a su carácter jerárquico. Una vez más, sin embargo, el

trabajo colaborativo constituye el mejor antídoto para impedir el desarrollo de la estratificación jerárquica que la ley pretende imponer.

Después de analizar las políticas y los discursos, pasaremos a estudiar las agencias también como elemento de análisis de la estructura del puesto de trabajo.

B) Las agencias constituyen otra importante clave de interpretación de la estructura del puesto de trabajo. Aquí vamos a centrarnos en el análisis de las siguientes agencias:

- De administración y control de la práctica de la enseñanza.
- De elaboración y control del material curricular.
- De producción de conocimiento pedagógico especializado.
- De actualización y reciclaje profesional.

La influencia negativa de las *agencias de administración y control de la práctica de la enseñanza*, es decir de las distintas administraciones educativas, se ha manifestado en nuestra investigación al constatar, a través de diversas fuentes, su incapacidad para introducir elementos que faciliten una relectura colaborativa de la legislación vigente. Desde estas agencias no se promueve la colaboración, a pesar de que podría hacerse a través de medidas de diferentes tipos, entre las que deberían destacar las de carácter facilitador y ejemplificador. Algunos de los profesores entrevistados acusan a la administración educativa en general y a la inspección en particular, de centrarse en tareas de control y de no preocuparse por la forma en que se trabaja en los centros.

Las *agencias de elaboración y control del material curricular* al ofrecer libros de texto que contienen un desarrollo curricular para cada curso contribuyen a hacer innecesaria la colaboración. Así lo entienden algunos de los profesores entrevistados que coinciden de esta forma con la opinión al respecto de Martínez Bonafé, J. (2002), quien defiende que los textos escolares determinan un modelo de relación profesional y anulan la necesidad de la interacción entre colegas. Otros profesores de la investigación cifran el inicio de su trabajo colaborativo en la necesidad de preparar materiales que sustituyeran al libro de texto. Sin libros de texto el profesorado mantiene un mayor control sobre el currículum y la metodología, control que para Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) es necesario para desarrollar un trabajo cooperativo, ya que permite tomar decisiones de cierta importancia.

También las *agencias de producción de conocimiento pedagógico especializado* condicionan negativamente la colaboración, ya que a través del discurso y de la práctica académica dominante en la formación inicial transmiten la idea de que colaborar no es importante y que es una actividad que debe restringirse a las materias y actividades secundarias. Esto supone, en terminología de Rudduck, J. (1999) convertir a los profesores en "no usuarios" o en "usuarios ocasionales". Los profesores objeto de nuestro estudio aluden en numerosas ocasiones a sus experiencias académicas, e incluso a las de sus hijos, para enjuiciar la colaboración y valorar su grado de interés, las posibilidades que ofrece, e incluso su pertinencia.

Finalmente, las *agencias de actualización y reciclaje profesional*, aunque proclaman en sus correspondientes declaraciones de intenciones y disposiciones normativas la importancia de la colaboración, no toman ninguna medida en sus planes de formación permanente para promoverla entre el profesorado. Estas agencias podrían apoyar el desarrollo de prácticas colaborativas y la reflexión sobre las mismas a través de sus actividades que poseen un gran valor ejemplificador.

Podemos, pues, decir, en términos generales, que las diferentes agencias a que nos hemos referido condicionan negativamente la práctica de la colaboración.

C) *Los escenarios*, el marco espacio-temporal de la colaboración, sirven también de clave para aproximarnos a las dificultades que ésta presenta. A lo largo de nuestra investigación hemos podido ver como la falta de tiempo, su fragmentación y en especial la ausencia de tiempos comunes, dificultan la cooperación entre profesores. Precisamente la necesidad de tiempo constituye la reivindicación más repetida por el profesorado que muchas veces no tiene en cuenta los horarios que el centro destina a las reuniones de ciclos o departamentos, debido a que sus prácticas colaborativas se realizan al margen de éstos órganos; además, se ve obligado a emplear los tiempos que la administración destina al trabajo conjunto a realizar tareas prescriptivas, sin poder dedicarlo a colaborar en cuestiones que realmente le interesan. El escenario temporal no facilita, por tanto, el ejercicio de la colaboración, sino que constituye un condicionante negativo para su desarrollo.

D) Analizar la colaboración utilizando *el mercado* como clave interpretativa nos lleva a constatar que cuando el profesorado vende su fuerza de trabajo en dicho mercado, se le imponen unas condiciones procedentes de la estructura de su

puesto laboral que tienden a desproveer a la colaboración de su auténtico significado y convertirla en una simple técnica de trabajo en grupo. La colaboración exige situarse al margen de las condiciones que el mercado señala, ya que se fundamenta en la necesidad de trabajar para los fines propios y no para los que proceden de otras instancias. Aquí encontramos la causa de que el profesorado de nuestra investigación tenga que salirse de las condiciones que regulan la estructura de su puesto de trabajo para practicar la colaboración. Situarse fuera de estas condiciones supone situarse también fuera del mercado o, al menos, ofrecer resistencia al mismo. Finalmente utilizaremos las últimas claves interpretativas: la cultura, y las prácticas y resistencias.

E) Tanto *la cultura* objetiva u objetual como la cultura de la escuela concreta, en interacción con la primera, condicionan fuertemente el trabajo colaborativo, como hemos visto detalladamente en el primer capítulo, especialmente en una sociedad como la nuestra en la que el individualismo constituye uno de los valores dominantes. Esta regulación del trabajo colaborativo a través de la cultura hemos podido constatarla a través de las opiniones manifestadas por numerosos profesores de nuestra investigación.

F) *Las prácticas* que se producen en este contexto cultural son el ámbito en el que influyen y sobre el que se cruzan los restantes factores de determinación. Cultura y prácticas generan unas *resistencias* que configuran también el puesto de trabajo e influyen de manera importante en el grado de desarrollo que la cooperación alcanza en los centros. También en nuestro trabajo hemos podido constatar la presencia de estas resistencias que en muchas ocasiones han generado opciones de colaboración alternativas a las establecidas por la legislación y los documentos del centro.

Ya nos hemos referido al inicio de estas conclusiones a la influencia que tiene en nuestra cultura, tanto objetiva como escolar, el proyecto ideológico neoliberal que defiende el individualismo y la competitividad debido a su consideración de los seres humanos como individuos aislados. La cultura dominante dificulta la colaboración y este hecho lo señalan muchos de los profesores entrevistados, en algunos casos incluso valiéndose de metáforas. En nuestro estudio los profesores se refieren en numerosas ocasiones a características de sus compañeros que dificultan

el trabajo colaborativo y que, en el fondo, reflejan características de nuestra cultura, como la falta de hábito de trabajar en equipo, el limitarse a la problemática concreta de la propia aula, el no querer compartir, o el no dar la opinión y esperar a que la den los demás.

La consideración generalmente asumida en nuestra cultura escolar y en nuestra práctica habitual de que el tiempo de trabajo no lectivo puede considerarse de libre disposición para trabajar individualmente, crea una pugna entre el trabajo colectivo y el individual en la que el segundo parte con ventaja. Este juicio previo, manifestado por muchos profesores en el transcurso de nuestro trabajo, dificulta el desarrollo de la colaboración.

También la colaboración de los alumnos en el aula se ve limitada por la cultura. Algunos profesores no colaboran en clase con sus alumnos, según nos han manifestado, debido a la falta de valoración de la colaboración que se da en nuestra sociedad. Rué i Domingo, J. (1998) apoya también esta idea al decir que nuestra cultura pedagógica basada en valores competitivos y en un sistema educativo selectivo, es la causa de que se pueda prescindir de la colaboración entre los alumnos en el aula.

Las prácticas de los profesores entrevistados están influidas por las culturas en las que éstos se hallan inmersos, pero al mismo tiempo hemos visto como éstos oponen una resistencia a la misma desarrollando espacios de colaboración en los que se viven otros valores, se persiguen otras finalidades, se reconoce autoridad en los otros miembros del grupo y se crean y se afianzan relaciones personales. En muchas ocasiones hemos constatado como las resistencias son más fuertes que la cultura y su capacidad para influir en las prácticas es mucho mayor.

Podemos decir, en resumen, que a través de estas claves de interpretación nos hemos aproximado a las formas concretas en que la estructura del puesto de trabajo dificulta la colaboración. Todas ellas impiden el desarrollo de la autonomía para pensar el propio pensamiento profesional. Esta falta de condiciones de autonomía impide a los profesores potenciar su desarrollo profesional, puesto que no pueden comprender la enseñanza y desarrollar así su conocimiento profesional práctico. En nuestra investigación hemos comprobado que cuando los profesores no protagonizan una verdadera colaboración por falta de condiciones de autonomía para llevarla a cabo, no se desarrollan profesionalmente, o lo hacen únicamente de forma muy limitada.

A partir de los presupuestos anteriores trataremos de buscar las condiciones de una verdadera colaboración, analizaremos el papel que en su desarrollo juega la administración educativa y estudiaremos las consecuencias que se derivan de intentar imponerla. En esta línea se encuentra nuestra afirmación inicial D

D) Las administraciones educativas realizan llamamientos al profesorado para que colabore en las tareas docentes, especialmente en los momentos en los que se proponen acometer reformas curriculares, sin embargo no queda claro de qué forma y en qué medida estas intenciones se traducen en un aumento de la cultura colaborativa de los centros.

A partir de esta afirmación algunas de las preguntas que nos hemos planteado son las siguientes:

D.1.- ¿Qué papel juegan las administraciones en el desarrollo de una cultura de la colaboración en los centros? ¿Cómo actúan y qué sentido tienen sus recomendaciones al respecto?

D.2.- ¿Qué motivos impulsan a las administraciones a realizar llamamientos a la colaboración entre profesores?

Hemos visto como la actual estructura del puesto de trabajo dificulta la colaboración y el desarrollo profesional. Colaborar exige autonomía basada en una adecuada estructura del puesto de trabajo, sin la que no son posibles las actividades cooperativas. Las administraciones, sin embargo, siguen instando a colaborar a pesar de que no proporcionan las condiciones adecuadas; en estas circunstancias, sus llamamientos a la cooperación están vacíos, porque los condicionantes que impone la ya citada estructura del puesto de trabajo anulan su contenido. Muchos de los profesores entrevistados son conscientes, en mayor o menor medida, de esta situación al mismo tiempo que el citado interés administrativo por promover la colaboración se refleja en números documentos analizados. A partir de aquí se podría reflexionar sobre los intereses que la administración encubre actuando así y las finalidades que de manera implícita o explícita persigue al respecto. Se abre, de esta forma, una importante vía de trabajo que puede dar lugar a nuevas investigaciones.

Finalmente recordaremos otra de las preguntas que seguían a la afirma-

ción D:

D.4.- ¿Pueden las administraciones exigir o imponer la colaboración a través de medidas concretas? ¿Qué ocurre cuando intentan imponer las prácticas colaborativas?"

A través de nuestra investigación se ha llegado a responder a esta pregunta en un sentido que avalan muchos profesores: si se impone la colaboración se generan prácticas colaborativas desajustadas. De dichas prácticas hablaremos en los epígrafes siguientes.

1.5.- FORMAS DESAJUSTADAS DE COLABORACIÓN.

Las formas desajustadas de colaboración que con mayor asiduidad hemos encontrado en nuestro estudio son la colaboración artificial y el trabajo colaborativo en grupos aislados o balcanización. Seguidamente expondremos las conclusiones obtenidas en torno a ambas formas de colaborar.

1.5.1.- La colaboración artificial como consecuencia de la obligatoriedad de colaborar.

De acuerdo con nuestro estudio, cuando los profesores trabajan juntos no parten siempre del interés del grupo por llevar a cabo un proyecto común. En nuestra investigación hemos encontrado muchos profesores que se reúnen y trabajan conjuntamente porque la administración así lo determina a través de las disposiciones legislativas y demás normas que regulan el trabajo docente. Unos están realmente interesados por colaborar, mientras que en otros prima la obligación de reunirse y realizar una tarea que les lleva a obtener un producto. El equipo directivo juega generalmente un papel muy importante en esta situación, ya que ejerce de mediador entre los intereses de los profesores y las prescripciones de la administración. Este es el caso del centro de educación primaria estudiado en el que las propuestas que realiza el equipo directivo, y que suelen ser aceptadas, debido a que la estructura del puesto de trabajo hace innecesaria la colaboración en otros temas más cercanos al aula, suelen ir dirigidas a temas generales del centro como la elaboración o evaluación de los proyectos de centro u otras tareas prescriptivas. Dada la capacidad de liderazgo de dicho equipo, y en especial de la jefa de estudios y la secretaria, consiguen promover grupos de trabajo activos, al tener en cuenta los

intereses del profesorado tanto en las propuestas que realiza como en la forma de realizarlas. Cuidar las relaciones personales constituye una parte de este liderazgo.

Sin embargo, a pesar de las mejores intenciones, el trabajo en equipo que se practica en estos casos difícilmente llega a ser auténtica colaboración, ya que si los profesores no hacen suyas las finalidades que se les plantean desde fuera, no llegan a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, tal como Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999) exigen a la cooperación. Tampoco cumplen otros requisitos requeridos por estos autores como la interdependencia positiva de objetivos, recursos y roles, ya que los objetivos comunes son los que crean esta interdependencia; ni la responsabilidad individual respecto a la consecución de los objetivos, puesto que esta responsabilidad suele transferirse a la persona o personas promotoras del trabajo, en este caso al equipo directivo. Si no se coopera para alcanzar metas propias o verdaderamente asumidas no puede hablarse de una cultura de la colaboración que se extienda a todos los espacios y momentos del centro. Así lo entiende Pérez Gómez, A. I. (1998) quién dice que los procesos de colegialidad simulada dejan intactos los intercambios en el aula. El trabajo en equipo no se puede imponer porque entonces los profesores no entienden por qué y para qué se realiza.

Los profesores no suelen colaborar dentro de los órganos establecidos por la administración para tal fin, debido, fundamentalmente, a que no están interesados por las finalidades para las que estos grupos trabajan. Muchos consideran esta reglamentación exclusivamente como una imposición legal y sólo se remiten a los órganos de coordinación para que apoyen sus proyectos.

Cuando el profesorado trabaja en equipo para desarrollar finalidades ajenas que no han asumido como propias se suelen generar procesos de colegialidad artificial que conllevan consecuencias muy negativas para la cultura de la escuela y el trabajo de los docentes. En nuestra investigación hemos encontrado numerosas situaciones en las que se produce este hecho, especialmente en el colegio de primaria. Los intentos del equipo directivo por desarrollar una cultura de la colaboración en el centro parecen tener el efecto contrario, ya que las propuestas de dicho equipo ocupan el espacio que deberían llenar las iniciativas del profesorado. Constatar esta situación nos hace aproximarnos a la idea que expresa Fullan, M. (1994) al decir que la mayor parte de las culturas colaborativas escolares sólo adoptan el envoltorio de la colaboración.

La colegialidad artificial ofrece resultados previsibles y asegura la obten-

ción de un producto, por eso es utilizada por la administración y por los equipos directivos para que las tareas obligatorias salgan adelante. Las características de este tipo de colegialidad, tal y como la encontramos en los órganos de coordinación didáctica de ambos centros, son las mismas que le atribuye Hargreaves, A. (1996): reglamentada por la administración, obligatoria, orientada a la implementación de innovaciones como los proyectos de centro, circunscrita a determinados lugares y momentos y previsible en sus resultados.

Los intercambios colaborativos que hemos encontrado dentro de la colegialidad artificial son de carácter restringido y se limitan a aquellas áreas de trabajo que resultan más seguras para los profesores. Responden al tipo de intercambios que Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) denominan colaboración limitada y que, según ellos, no adopta los principios de la reflexión en la práctica. Aunque estos autores no explican la relación entre colegialidad artificial y colaboración limitada, en nuestra investigación hemos visto que la primera es causa de la segunda, ya que los profesores cuando simulan la colaboración suelen limitarla a aquellas parcelas en las que resulta obligatoria o más sencilla, si bien esta última puede aparecer también en un contexto en el que no se dé colegialidad artificial. Para referirse a la colegialidad limitada Handal, G. (1992) habla de "colegialidad restrictiva" en las que se comparten las tareas de programación, pero no se pone en común todo el trabajo de la escuela. Estos tipos de colaboración se caracterizan porque en ellos el control de los profesores sobre su práctica queda bastante intacto y, además, no son capaces de llevar al profesorado más allá de la reproducción de las prácticas existentes.

Para Pérez Gómez, A. I. (1998) la colegialidad artificial no constituye un paso a otro tipo de colaboración, sino un obstáculo para llegar a ella. Nuestra investigación nos ha llevado a sostener también esta opinión, ya que no hemos visto que esta situación suponga un momento evolutivo en la cultura de los centros, al contrario, su establecimiento puede dificultar o impedir el desarrollo de una auténtica cultura de la colaboración.

Los equipos directivos que desean promover la colaboración, pero no renuncian a que a través de esta forma de trabajo se realicen tareas prescriptivas, como ya hemos visto en el caso del centro de primaria, se encuentran con la contradicción de tener que conseguir que el profesorado comparta unas metas que proceden de la administración. Esta situación es la causa de numerosas tensiones y contradicciones que se manifiestan a lo largo de toda la investigación y suele des-

embocar, como hemos visto, en situaciones de colegialidad artificial en las que los profesores no colaboran y sólo simulan hacerlo. Intentar aumentar la colaboración exigiendo un producto sólo consigue incrementar el problema.

Promover la cooperación con la intención exclusiva o prioritaria de obtener resultados determinados supone sacrificar la riqueza del proceso en favor de la eficacia del producto.

1.5.2.- La colaboración en grupos aislados

La colaboración en grupos aislados es muy frecuente en los centros, dado que existe un mayor interés en colaborar en subgrupos para temas de aula que en grupos generales para abordar problemas del centro. Cuando estos grupos dividen, separan y, a veces, enfrentan a los profesores que se vinculan a ellos podemos hablar de balcanización (Fullan, M. y Hargreaves, A. 1997). En nuestra investigación hemos encontrado esta situación en ambos centros estudiados, si bien con diferentes grados y características. El mayor grado de balcanización lo hemos encontrado en el centro de educación secundaria que se halla dividido en departamentos cuyos miembros forman comunidades aisladas alrededor de un área de conocimiento y que se identifican generalmente más con el subgrupo al que pertenecen que con la totalidad del instituto. Las diferentes perspectivas que esta situación crea según el lugar que se ocupa en el centro han quedado perfectamente descritas por una profesora que al pasar de un departamento didáctico al equipo directivo, manifiesta que sus intereses han cambiado totalmente.

En el colegio de educación infantil y primaria la balcanización no es tan acusada y no llega a impedir la discusión general en el centro. La división más fuerte se produce en torno a las etapas, siendo menor la correspondiente a los ciclos. El profesorado de infantil se siente, sin embargo, fundamentalmente miembro de esta etapa y sólo posteriormente se considera parte del centro.

Tanto los departamentos como las etapas reúnen las cuatro características que Hargreaves, A. (1996) atribuyen a la balcanización: permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político. Ambas estructuras organizativas separan al profesorado de forma clara y duradera, crean conciencia de pertenencia a un grupo y presentan consecuencias en el reparto de poder dentro del centro. Cuando los profesores rotan por los ciclos, como en el centro de primaria estudiado, la permeabilidad y la permanencia desaparecen entre

ellos, con la consiguiente disminución de la identificación personal y las consecuencias políticas de la separación. La rotación de los profesores por los ciclos evita, pues, que éstos se conviertan en elemento balcanizador.

En resumen podemos decir que a lo largo de nuestro estudio hemos visto que la colaboración auténtica no puede imponerse, ya que establecer su obligatoriedad produce prácticas colaborativas desajustadas, concretamente colegialidad artificial y balcanización. Los resultados de nuestra investigación nos permiten afirmar, utilizando un símil botánico, que la colaboración es una planta silvestre que crece allí donde encuentra condiciones favorables, pero que se adapta mal a la vida en cautividad, de manera que no conseguiremos que se reproduzca en un vivero, pero si queremos mantenerla y promoverla en su medio natural deberemos facilitarle condiciones adecuadas en las que pueda desarrollarse.

2.- PROPUESTAS DE ACTUACIÓN PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EN NUESTRO CONTEXTO ESCOLAR.

La colaboración entre el profesorado para el desempeño de sus funciones y tareas aporta, como ya hemos visto en los capítulos precedentes, numerosos e importantes beneficios, entre ellos el desarrollo profesional de los participantes (Lieberman, A. y Miller, L., 1991; Richert, A. E. 1991; Schön, D. A., 1992; Fullan, M. 1995; Hargreaves, A., 1996; Rudduck, J., 1999 y Helsby, G., 2000). Dado que estos beneficios contribuyen, unas veces de forma directa y otras indirecta, al perfeccionamiento y mejora de la práctica docente, cualquier medida, propuesta o recomendación encaminada a potenciar la colaboración se dirigirá también a conseguir la mejora de dicha práctica. Trabajo cooperativo y perfeccionamiento de la práctica constituyen, pues, como venimos viendo, elementos inseparables y complementarios. Así lo entiende también Marrero Acosta, J., quién vincula la calidad de la enseñanza al logro de una colaboración entre profesores que permita desarrollar un proyecto educativo coherente:

"Por eso, una parte importante de la mejora de la calidad de la enseñanza es el logro de la colaboración y colegialidad entre el profesorado para el desarrollo de un proyecto coherente de educación. En este sentido, la idea de colaboración está estrechamente vinculada a hacer de los centros lugares de socialización profesional, donde las prácticas no se conviertan en una rutina, donde el compromiso con la profesión vaya ligado a la existencia de un proyecto conjunto y no sólo a la mejora de las condiciones laborales y materiales." (Marrero Acosta, J., 1995 a, p.297)

Uno de los medios a través de los cuales la colaboración contribuye a la mejora de la práctica docente, es su capacidad para sustentar las innovaciones en los centros. Ya hemos visto como Rizzi, R. (2000) expone que en el fundamento de toda teoría didáctica innovadora encontramos la cooperación que constituye una condición básica del intercambio y de la investigación. Si queremos innovar la práctica de nuestras aulas, por tanto, deberemos basarnos en la colaboración con otros profesores. Esta opinión es apoyada también por Fullan que, como podemos ver en la cita siguiente, basa la capacidad de implementar las reformas en los aprendizajes de conductas, habilidades y creencias que se producen a través de la interacción:

"La teoría del cambio que he ido desarrollando, apunta claramente a la importancia de las relaciones entre compañeros en la escuela. Cambiar implica aprender a hacer algo nuevo, y la interacción es la base primera del aprendizaje social. El nuevo sentido, las nuevas conductas, habilidades y creencias dependen significativamente de si el profesorado trabaja en el aislamiento o intercambia ideas, apoyo y sentimientos positivos sobre su trabajo. La calidad de las relaciones de trabajo entre los maestros está estrechamente ligada a la implementación." (Fullan, M., 2002 a, p. 111)

Desde esta perspectiva que vincula la mejora de la práctica docente al desarrollo de la colaboración, enunciaremos una serie de medidas que deben adoptarse desde diferentes instancias con objeto de mejorar la práctica educativa que se produce en nuestros centros escolares. Aunque no ha sido fácil en todos los casos establecer una clasificación, ya que algunas iniciativas deben promoverse desde varias instancias, agrupamos las medidas propuestas en función de los agentes desde los que pensamos que han de desarrollarse fundamentalmente:

- A) Medidas desde las Administraciones educativas.
 - A.1.) De carácter general.
 - B.1.) De carácter legislativo.
- B) Medidas desde los centros y los equipos directivos.
- C) Medidas desde el profesorado.
- D) Medidas desde otras instancias.

Estamos seguros de que la adopción reflexiva y contextualizada de estas medidas llevará al desarrollo de unos procesos educativos en los centros dotados de mayor nivel de adecuación y coherencia. Si las conclusiones a las que hemos llegado nos han conducido a acrecentar la comprensión de la problemática planteada, estas propuestas deberán guiarnos hacia la construcción de una nueva cultura escolar que sirva de base también para la construcción de una nueva sociedad y de una forma de vida más colaborativa y solidaria. Extender la cultura de la colaboración es una forma de reconstruir la educación, y la sociedad en general, de acuerdo con nuevos valores de carácter solidario.

2.1.- CIEN PROPUESTAS PARA PROMOVER Y FOMENTAR EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE EL PROFESORADO.

2.1.1.- Medidas, criterios y procedimientos que corresponde adoptar a las Administraciones Educativas.

Dividiremos este grupo de propuestas en dos apartados: las medidas de carácter general y las de tipo legislativo. En el primero se recogerán las propuestas que van más allá de los aspectos legislativos, mientras que en el segundo expon-dremos aquellas que se circunscriben a la realización de modificaciones en la legis-lación vigente.

2.1.1.1.- MEDIDAS DE CARÁCTER GENERAL.

1.- Promover y facilitar en los centros educativos acuerdos sobre las fina-lidades colectivas que se adoptan y el desarrollo de proyectos conjuntos basados en dichas finalidades.

2.- Favorecer el que, a partir de unas finalidades generales y sin menos-cabo de su funcionamiento, los centros diseñen sus propios planes de actuación y los desarrollen de manera colaborativa. De esta forma se evitaría que la normati-vización del trabajo de los profesores que se produce como consecuencia de la res-ponsabilidad política de la administración respecto al funcionamiento de los cen-tros, impida el desarrollo de la colaboración.

3.- Crear en los centros educativos la necesidad de buscar respuestas pro-pias a sus necesidades y problemas, sin ofrecer o intentar implantar en ellos solu-ciones predeterminadas o cerradas.

4.- Los llamamientos realizados por las Administraciones educativas para que los profesores colaboren deberán ir acompañados de una descripción de los medios que éstas habilitan para que dicha colaboración pueda hacerse efectiva.

5.- Valorar el trabajo de los profesores de acuerdo con los procesos colaborativos que desarrollan y no únicamente según los resultados que obtienen. Dichos procesos deberían hacerse explícitos en todos los documentos que recogen las decisiones tomadas por los diferentes órganos colegiados de los centros educativos.

6.- El Servicio de Inspección debe apoyar de forma explícita la colaboración entre el profesorado. Para facilitar este apoyo deberían reforzar sus funciones de asesoramiento y separarlas de las de control.

7.- Propiciar el trabajo colaborativo entre los miembros de los equipos directivos de los centros, así como entre éstos y la Administración Educativa por una parte, y entre dichos equipos y el resto del profesorado por otra.

8.- Promover la implicación de todo el profesorado, y no sólo del equipo directivo, en los asuntos del centro.

9.- Promover e impulsar proyectos innovadores cuyo diseño y desarrollo hagan necesaria la práctica de la colaboración entre el profesorado que los lleve a cabo.

10.- Otorgar a los claustros, ciclos y departamentos mayor poder en la toma de decisiones, aumentando la autonomía de los centros y disminuyendo su burocracia.

11.- Diseñar procesos de evaluación dirigidos a colectivos docentes en los que los informes que se emitan reflejen la situación global de ese colectivo y presten especial atención al ejercicio de la colaboración.

12.- Garantizar que en los concursos de méritos y en las evaluaciones que se realizan al profesorado se valoren de forma prioritaria los méritos logrados a través del desarrollo de actividades colaborativas.

13.- Favorecer, a través de medidas concretas, la mejora de la autoestima del profesorado, con objeto de dotarlo de mayor seguridad en el desarrollo de su trabajo y facilitar así el inicio de procesos colaborativos.

14.- Promover el trabajo colaborativo entre el profesorado de diferentes etapas, ciclos y departamentos dentro de un mismo centro.

15.-Impulsar el desarrollo de la colaboración entre profesores de diferentes centros educativos que impartan las mismas etapas, y también entre el profesorado de centros y etapas diferentes.

16.-Desintensificar el trabajo del profesorado mejorando las condiciones en que éste ejerce su labor, para facilitar así el desarrollo de la colaboración.

17.-Ofrecer al profesorado condiciones flexibles para desarrollar un trabajo colaborativo, de forma que esta flexibilidad se aplique, tanto a la composición de los grupos, como a los tiempos en los que éstos se reúnan.

18.-Revisar la jornada laboral del profesorado de educación primaria y tomar las medidas organizativas necesarias para que pueda dedicar al trabajo colaborativo las horas en las que es sustituido por los especialistas.

19.-Proporcionar más tiempo para colaborar, procurando que éste no tenga que compartirse con la realización de otras ocupaciones y tareas. Deben ser tiempos en el que los profesores puedan trabajar realmente en equipo para sus finalidades comunes.

20.-Promover a través de la propuesta de finalidades, objetivos y metodologías cooperativas, la colaboración de los alumnos dentro del aula.

21.-Los planes de gratuidad de libros de texto deberían ir encaminados a la adopción de modelos metodológicos colaborativos y contemplar la opción de compra y uso común de textos de diferentes editoriales por parte de los alumnos de cada aula, así como la posibilidad de adquirir materiales alternativos también de forma conjunta.

22.-Establecer un nuevo sistema de acceso a los centros de nueva creación en el que se dé prioridad a los equipos de profesores con un proyecto común.

23.-Modificar el concurso de traslados del profesorado, de forma que para acceder a una plaza sea necesario comprometerse con el Proyecto Educativo del nuevo centro como paso previo para integrarse en su equipo.

24.-Establecer procedimientos administrativos para que los grupos de profesores con creencias educativas compatibles y proyectos comunes puedan trabajar juntos.

25.-Los centros deberían ser de un tamaño medio para facilitar los intercambios colaborativos y evitar que los grupos de trabajos resulten demasiado gran-

des o pequeños. En educación primaria lo ideal sería un centro de 2 ó 3 vías y en secundaria de 2 ó 3 grupos por nivel.

26.-Promover el trabajo colaborativo entre los miembros de la administración educativa y en el seno de los equipos de asesores externos de los centros: (miembros de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, inspectores, asesores de los Centros de Profesores y de Recursos, etc.) por su valor ejemplificador y su contribución a la superación de hábitos, costumbres y estilos individualistas.

2.1.1.2.- MEDIDAS DE CARÁCTER LEGISLATIVO

27.-Las disposiciones legislativas deben recoger de forma explícita medidas que faciliten la colaboración entre profesores y creen condiciones para promoverla.

28.-Estas disposiciones deberían eliminar cualquier elemento que impida o dificulte la cooperación, tanto en lo que respecta a la propuesta de medidas concretas como a la utilización de una terminología adecuada.

29.-En los colegios de Educación Infantil y Primaria los profesores deberían rotar por todos los niveles del centro: infantil y los tres ciclos de primaria, de esta forma se evitaría la balcanización. Esta medida debería ir acompañada de las correspondientes modificaciones en la formación inicial del profesorado.

30.-Procurar que los profesores de secundaria y los maestros especialistas de primaria impartan clase en el menor número de equipos docentes posible para facilitar así el desarrollo de un trabajo colaborativo dentro de dichos equipos.

31.-Para disminuir la balcanización en los centros de educación secundaria deberían potenciarse, junto a la actual organización departamental, los equipos docentes de profesores que imparten clase a un mismo grupo de alumnos, así como los equipos de nivel. Como paso previo para implantar esta medida debería procurarse que el profesorado impartiese clase en el menor número de grupos de alumnos posible.

32.-Deben crearse nuevas estructuras organizativas que incluyan varios ciclos o departamentos o que sean transversales a varios de ellos, de esta forma se paliaría la balcanización que las actuales estructuras producen.

33.-Es necesario modificar los Reglamentos Orgánicos de las escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria por una parte, y el de los Institutos de Educación Secundaria por otra, de forma que la elección de los coordinadores de ciclo y de los jefes de departamento se realice por parte de los equipos de ciclo y departamento respectivamente y no dependa de la decisión de los directores de los centros. Esta elección se realizaría por consenso del equipo y, cuando esto no fuese posible, por mayoría.

34.-Debe desaparecer del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria la preferencia de los catedráticos, establecida en su artículo 50 punto 2, para ser jefes de sus respectivos departamentos.

35.-Las decisiones de los Órganos Colegiados de Gobierno y de los Órganos de Participación deberían tomarse por consenso y no por mayoría simple, de esta forma se favorecería el diálogo y la colaboración dentro de los mismos.

36.-Se debe promover desde la legislación el trabajo en común entre diferentes ciclos o departamentos de un mismo centro.

37.-Promover el trabajo colaborativo entre los equipos directivos de los centros de una misma localidad o zona.

38.-En los casos en los que los ciclos y departamentos sean muy pequeños se crearán estructuras de mayor tamaño en las que pueda disponerse de un número de profesores adecuado para el trabajo colaborativo.

39.-Establecer un currículo que permita y facilite la colaboración en las tareas de diseño y desarrollo curricular.

2.1.2.- Medidas desde los centros educativos y los equipos directivos.

40.-El trabajo colaborativo debería ser prioritario para los centros. Así deberían recogerlo éstos en sus notas de identidad, especificando su manera concreta de entender la práctica de la colaboración.

41.-Trabajar para promover una cultura de la colaboración en la que no se entienda el hecho de reunirse como una imposición administrativa, sino como un medio de desarrollar objetivos comunes.

42.-Favorecer en los centros las relaciones basadas en la ayuda, el apoyo, y la apertura mutua, ya que en este clima de confianza se desarrolla la colabora-

ción.

43.-Impulsar la colaboración en el seno de los consejos escolares de los centros por la trascendencia que, tanto las decisiones que toman estos órganos, como la forma de trabajo que adoptan, posee para el conjunto de los centros y de sus comunidades educativas.

44.-Promover en los profesores interés y necesidad por trabajar de forma colaborativa.

45.-Promover y potenciar los procesos de trabajo colaborativo en las relaciones de los centros con su entorno social.

46.-Valorar el desarrollo de procesos colaborativos por las interrelaciones y relaciones de ayuda que crean y no por el número de reuniones que se mantienen.

47.-Promover las relaciones personales entre el profesorado del centro, así como las actividades lúdicas en común, propiciando la comunicación de temas de carácter personal.

48.-Favorecer la identificación del profesorado con el centro en su conjunto y con los proyectos comunes de éste.

49.-Utilizar los Proyectos Educativos y Curricular y el Reglamento de Régimen Interno para reflexionar sobre la colaboración y recoger medidas para promoverla. Eliminar de ellos los elementos que puedan dificultarla, tanto en lo que se refiere a medidas concretas como a la terminología que utilizan.

50.-Organizar el trabajo colaborativo de forma que no se oponga al trabajo individual, sino de manera que uno y otro se complementen.

51.-Realizar las propuestas de trabajo colaborativo de forma que todos los profesores lo vean necesario y eficaz para lograr las finalidades comunes.

52.-Implicar en el desarrollo del trabajo colaborativo a todo el profesorado, de forma que se sientan partícipes y tenidos en cuenta en el mismo.

53.-Promover la reflexión sobre las consecuencias negativas que pueden tener para el centro las posturas individualistas del profesorado que pueden darse, procurando distinguirlas del derecho al ejercicio de la individualidad.

54.-Crear, en la medida de lo posible, estructuras organizativas flexibles acordes con los intereses y las necesidades colaborativas del centro.

55.-Favorecer desde el equipo directivo las relaciones de colaboración entre el profesorado de los diferentes ciclos o departamentos.

56.-Crear cauces para la colaboración, pero nunca exigirla o imponerla desde los equipos directivos.

57.-Diseñar y promover en los centros estructuras organizativas complementarias a los ciclos y departamentos. Estas estructuras agruparían al profesorado en función de criterios alternativos que cada centro debería establecer (proyectos que desarrolle, líneas prioritarias, actividades, etc.), así se favorecería la colaboración al trabajar dentro de unas estructuras que el centro establecería de acuerdo con sus propias finalidades.

58.-Crear cauces para que el profesorado pueda colaborar en grupos de adscripción voluntaria contemplando los intereses y afinidades personales.

59.-Procurar que los tiempos del horario del profesorado de educación secundaria en el que éste no trabaja directamente con el alumnado coincidan. Esta coincidencia se articulará teniendo en cuenta los grupos en los que cada profesor desea trabajar de forma voluntaria.

60.-Asumir por parte del equipo directivo el liderazgo del trabajo colaborativo, comenzando por liderar la existencia y desarrollo de proyectos compartidos en el Centro.

61.-Procurar que la disposición de los espacios destinados a las aulas y departamentos faciliten la colaboración y no favorezcan la balcanización entre los profesores del centro.

62.-Al establecer los horarios del profesorado dar prioridad al desarrollo del trabajo colaborativo frente a otras tareas.

63.-Repartir el tiempo no lectivo de los profesores de acuerdo con sus necesidades de trabajo colaborativo reflejadas en los correspondientes Proyectos Educativo y Curricular.

64.-Evitar a través de una gestión del centro auténticamente democrática que los ciclos y departamentos se constituyan en grupos de carácter político en los que prime la lucha por el poder y el status y desemboquen en una organización del trabajo segmentada en grupos balcanizados.

65.-Mejorar la coordinación entre cada centro de secundaria y aquellos de

primaria cuyos alumnos recoge, propiciando el trabajo colaborativo entre los respectivos profesorado.

66.-Promover desde el centro, y fundamentalmente desde el equipo directivo, la autoestima del profesorado del mismo y procurar, a través de un seguimiento individualizado, que no se produzcan situaciones que puedan dañarla.

67.-Procurar que las decisiones en el centro se tomen por consenso siempre que sea posible.

68.-Procurar que las propuestas de colaboración no partan solamente del equipo directivo, para ello se deben promover, aceptar inicialmente y debatir las aportaciones que surjan de los profesores.

69.-Buscar tiempo para el trabajo colaborativo de los diferentes equipos de trabajo del centro y procurar que éste no esté parcelado en periodos muy pequeños que impidan la colaboración.

70.-El equipo directivo debe organizar el trabajo docente basándose en un reparto de tareas que haga necesaria la colaboración.

71.-Los centros deben evaluar el desarrollo de los procesos colaborativos que protagonizan, teniendo en cuenta los procesos que ponen en marcha antes que los productos que consiguen.

2.1.3.- Medidas desde el profesorado

72.-Compartir finalidades con otros compañeros e impulsar procesos que lleven a compartir proyectos comunes.

73.- Promover y favorecer el trabajo cooperativo entre los alumnos.

74.-Implicarse personalmente en la tarea de la enseñanza y en la consecución de unos objetivos propios, buscando al mismo tiempo los puntos de encuentro con otros compañeros.

75.-Reflexionar en grupo sobre las implicaciones y limitaciones que tiene la enseñanza individualista que los docentes hemos recibido.

76.-Entender y considerar el trabajo docente como algo que se extiende más allá de las paredes del aula y del centro y para cuyo desarrollo hemos de buscar acuerdos con otras personas.

77.-Valorar las aportaciones de los demás compañeros poniéndolas en relación con las nuestras propias.

78.-Mantener actitudes dialogante y democráticas en nuestras relaciones con el resto de compañeros.

79.-Analizar las tensiones que la imposición de tareas y procedimientos aportan al trabajo colaborativo.

80.-Intentar desentrañar el currículo oculto y hacerlo explícito, especialmente en lo que respecta a los aspectos derivados del individualismo de los docentes.

81.-Trabajar de acuerdo con una organización por ciclos y no por cursos en Educación Infantil, Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Desde este planteamiento la colaboración con el resto de profesores del ciclo resulta necesaria.

82.-Impulsar y reforzar el desarrollo de organizaciones docentes de tipo horizontal en las que se trabaje de forma colaborativa para conseguir los objetivos comunes.

83.-No subordinar en ningún momento el valor intrínseco que los procesos colaborativos poseen por sí mismos a su eficacia para lograr unas finalidades preestablecidas.

84.-Favorecer la creación de foros de debate en los que el profesorado pueda contrastar ideas y forjar proyectos conjuntos.

85.-Reflexionar sobre la capacidad que el trabajo colaborativo tiene para cambiar la significación que los profesores otorgan a su propia experiencia docente.

86.-Valorar y promover la colaboración entre los alumnos, incluyendo esta forma de trabajo en el Proyecto Curricular como una nota distintiva de la metodología del centro, y trabajar de manera coherente con este principio.

87.-Promover el uso de materiales en común por parte del alumnado de cada aula, curso o ciclo.

88.-Impulsar el desarrollo de asambleas de clase o centro en las que se tomen decisiones y se elaboren normas de forma colaborativa.

89.-Potenciar el trabajo colaborativo entre el profesorado y los padres y madres del alumnado.

90.-Colaborar con otros profesores para diseñar, establecer y evaluar nuevas actuaciones y medidas que promuevan la colaboración en las aulas, en los centros y en el sistema educativo en general.

2.1.4.- Medidas desde otras instancias.

91.-Debería hacerse desaparecer el modelo de libro de texto actual y su uso individual.

92.-Las agencias de elaboración del material curricular deberían diseñar materiales con propuestas abiertas para no convertir en innecesario el trabajo colaborativo entre los profesores. Al mismo tiempo deberían activar, a través de los materiales que producen, las relaciones horizontales entre profesores y promover la autonomía profesional.

93.-Los materiales curriculares de cualquier tipo, antes de ser utilizados en las aulas, deberían analizarse desde el punto de vista de su capacidad para promover el trabajo colaborativo entre los alumnos.

94.-Debe modificarse sustancialmente la formación inicial del profesorado incluyendo en sus planes de estudio contenidos que faciliten la reflexión sobre las actividades colaborativas y sus ventajas, utilizando metodologías encaminadas a la práctica de la colaboración en todas las materias y no solamente en aquellas que nuestra sociedad considera de menor valor, y promoviendo, asimismo, la colaboración entre el propio profesorado encargado de impartir la formación inicial.

95.-La formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria debería habilitarle para impartir clases en ambas etapas, así se daría una de las condiciones previas necesarias para evitar la balcanización en los centros.

96.-La formación permanente del profesorado debe dedicar una atención preferente a la colaboración, por una parte como metodología de trabajo en el aula, y, por otra, como tema objeto de estudio y reflexión.

97.-Las actividades de formación permanente del profesorado deben tener carácter voluntario y realizarse en un marco no-jerárquico, ya que la introducción de elementos de obligatoriedad y jerarquía dificultan el desarrollo profesional.

98.-Las actividades de formación permanente deben modificarse también sustancialmente, basando preferentemente su metodología en la colaboración entre profesores, dadas las grandes posibilidades que esta actividad ofrece para el desarrollo profesional.

99.-Tanto desde la formación inicial como desde la permanente debe promoverse el desarrollo de habilidades de intercambio interpersonal y conciencia del funcionamiento del grupo.

100.- Desde todos los agentes que intervienen en el proceso educativo se debe procurar crear y mantener condiciones adecuadas para que la colaboración entre el profesorado sea necesaria y posible, contribuyendo así al desarrollo de una cultura de la colaboración en los centros.

Las medidas anteriormente expuestas, del mismo modo que las conclusiones que les preceden, deberían servir como base de un proceso de reflexión colectiva y contextualizada del profesorado en sus respectivos centros de trabajo, pero nunca deben ser aplicadas de forma automática o indiscriminada. Su capacidad para transformar la práctica dependerá de que se entiendan como herramientas al servicio del desarrollo de una cultura de la colaboración, teniendo siempre en cuenta que los procesos auténticamente colaborativos se basan en la necesidad de desarrollar en común unas finalidades compartidas. Obviar este principio básico puede llevarnos a instrumentalizar la colaboración desposeyéndola de su capacidad transformadora y convirtiéndola en procesos colaborativos simulados y artificiales que ni aportan beneficios a la educación de los alumnos, ni promueven el desarrollo profesional del profesorado participante. Por el contrario, la adopción crítica de aquellas medidas que se consideren necesarias entre las antes expuestas, puede ayudar a los centros a desarrollar una auténtica cultura de la colaboración.

El desarrollo de culturas colaborativas en los centros constituye un hecho con múltiples implicaciones pedagógicas, sociales y políticas. Como ya nos enseñaron hace tiempo autores como Freinet, C. (1977), Tonucci, F. (1981) o Freire, P. (1984a), colaborar con los compañeros en las tareas docentes supone apostar por una sociedad basada en unos valores diferentes; ahora sabemos además que colaborando obtenemos múltiples beneficios, como promover nuestro desarrollo profesional y crear relaciones afectivas que nos enriquecen y nos facilitan el reencuentro con nosotros mismos a través del reconocimiento de los compañeros como perso-

nas con las que queremos compartir. La intuición que ya poseíamos en los primeros años de nuestro ejercicio docente se ha convertido con el tiempo en un convencimiento desde el que consideramos más necesario que nunca construir un mundo en el que se valore positivamente la cooperación, a la vez que se rechace la competitividad y la jerarquización que ésta conlleva. Se trata, en definitiva, de impulsar una sociedad en la que se desarrolle una cultura de la colaboración que reconozca la prioridad de la ética y la justicia sobre el mercado y se base en valores colectivos de carácter solidario. A ella desearía contribuir el trabajo que aquí se expone, desde la convicción de que, como señala el poema de Nicolás Guillén que abre estas páginas, para construir una obra cooperativa son necesarias todas las manos.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA.

- AA. VV.(1935) “Propósitos”. Colaboración. Boletín de la cooperativa de la técnica Freinet, nº. 1, marzo 1935, pp. 1-3. Edición facsímil. En JIMENÉZ MIER TERÁN, F. *Freinet en España. La revista Colaboración*. Barcelona. EUB.
- AA. VV.(1975) “Por una nueva escuela pública. Manifiesto de la X Escola d’Estiu de Barcelona”. *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento nº. 1, octubre, pp.4-11.
- AA. VV.(1999) “Informe sobre los trabajos del I Encuentro de Economistas de La Habana”. *Hora de los Pueblos* nº. 8, pp. 26-35.
- ALBERT, M. (1991) *Capitalismo contra capitalismo*. Barcelona. Paidós.
- ALCOBÉ, J. (1979) “Una pedagogía para el futuro”. *Cuadernos de Pedagogía* nº. 54, junio, p. 16.
- ALONSO, L. R. (1994) “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”. En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 225-240. Madrid. Síntesis.

- ALONSO, L. R. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid. Fundamentos.
- ALVAREZ URÍA, F. (1998) “Retórica neoliberal. La gran ofensiva de los científicos sociales contra las políticas sociales en USA”. En ALVAREZ URÍA, F. [et al.] (Comp.). *Neoliberalismo versus Democracia*, pp. 353-384. Madrid. La Piqueta.
- AMIN, S. (1995) “Introducción. Mundialización y acumulación capitalista”. En AMIN, S. y GONZALEZ CASANOVA, P. (Dirs.): *La nueva organización capitalista mundial vista desde el Sur. I. Mundialización y acumulación*, pp. 11-50. Barcelona. Anthropos.
- AMIN, S. (2001) “La globalización de las luchas sociales”. En HOUTART, F. y POLET, F. (coord.) *El otro Davos. Globalización de resistencias y de luchas*, pp. 101-105. Madrid. Editorial Popular.
- ANGULO RASCO, J. F. (1990) “Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa”. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 85-93. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- ANGULO RASCO, J. F. (1995) “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo”. *Kikiriki* nº. 35, diciembre 94-febrero 95, pp. 25-33
- APEL, K. O. (1985) “Epílogo: ¿Límites de la ética discursiva?”. En CORTINA, A. *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*, pp. 233-264. Salamanca. Sígueme.
- APEL, K. O. (1991) “El a priori de la comunidad de comunicación”. En APEL K.

O. *La transformación de la filosofía* Vol. II, pp. 341- 413. Madrid Taurus.

ANGULO RASCO, J. F. y otros. (2000) *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona. Cisspraxis.

APPLE, M. W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós / MEC.

APPLE, M. W. (1993) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.

APPLE, M. W. (1994) "Series Editor's Introduction". En GITLIN, A. (Ed): *Power and method. Political activism and educational research*, pp. ix-xi. New York. Routledge.

APPLE, M. W. (1995) "Programas conservadores y posibilidades progresivas: El conocimiento de la política general del currículo y la enseñanza". *Kikiriki* nº. 35, diciembre 94-febrero 95, pp. 34-41.

APPLE, M. W. (1996) *Política cultura y educación*. Madrid. Morata.

APPLE, M. W. (2002) *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona. Paidós Ibérica.

APPLE, M. W. y JUNGK, S. (1990) "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". *Revista de educación* nº. 291, enero-abril, pp.149-173.

ARAGON, I. (2001) "El contexto de la globalización". *El Clarión* nº. 3. II Época,

abril, pp. 16-17.

ARMENGOLD ASPARÓ, C. (2001) *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid. La Muralla.

ARNAL, J.; DEL RINCON, D. y LATORRE, A. (1992) *Investigación educativa*. Barcelona. Labor.

ARNAUS, R. (1999) “La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa”. En PEREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica*, pp. 599-635. Madrid. Akal.

ARNAUS R. y PÉREZ DE LARA, N. (1993) “Discursos críticos, prácticas éticas: Repensando la función docente en la Universidad”. En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.). *Planificación didáctica y profesionalidad docente*, pp. 73-90. Valencia. Servei de Formació Permanent de la Universitat de Valencia.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1983) *Ethnography. Principles in Practice*. London and N. Y. Tavistock publications.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1994) “Ethnography and Participant Observation”. En DENZIN, N. K. y LINCOLN Y. S. *Handbook of Qualitative Research*, pp. 248-261. California. Sage.

BALL, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.

BALL, S. J. (2001) “Cultura, costes y control: la autonomía y la enseñanza de ca-

rácter empresarial en Inglaterra y Gales. En SMYTH, J. (Ed.) *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*, pp. 77-97. Madrid. Akal.

BALLESTEROS, J. (1999) "Migraciones y globalización". *Hora de los Pueblos* nº. 8, pp.42-47.

BARTHES, R. (1995) *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona. Paidós.

BECK, U. (1998a) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona. Paidós Ibérica.

BECK, U. (1998b) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós.

BECKER, H.S. (1970) *Sociological work: Method and substance*. Chicago. Aldine.

BELTRÁN, M. (2000) "Cinco vías de acceso a la realidad social". En GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 15-55. Madrid. Alianza.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (1994) "¿Lee a John Dewey la nueva derecha?". *Cuadernos de Pedagogía* nº. 23, diciembre, pp.80-85.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (1997) "Una introducción al pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey. II El pensamiento pedagógico de John Dewey". En DEWEY J. *Mi credo pedagógico*, pp. 18-29. León. Universidad de León.

- BELTRAN LLAVADOR, F. (2000) "La educación intencional". En AA. VV. *Pedagogías del siglo XX*. Cap. 3 Dewey, pp.48-50. Barcelona. Cisspraxis.
- BEN-PERETZ, M. (1988) "Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado". En VILLAR ANGULO, L. M. (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, pp. 239-258. Alcoy. Marfil.
- BEYER, E y ZEICHNER, K. (1990) "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción". En POPKEWITZ (Ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*, pp. 272-303. Valencia. Universidad de Valencia.
- BEYER, L. E. y LISTON, D. P. (2001) "El currículum en conflicto". Madrid. Akal.
- BIDDLE, B. J. y ANDERSON, D. S. (1989) "Teoría métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". En WITTRICK, M. C. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*, pp. 93-148. Barcelona. Paidós.
- BLANCO GARCÍA, N. (1993) "La cultura institucional de la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 213, abril, pp. 66-71.
- BLANCO GARCÍA, N. (1996) "Dilemas del presente, retos para el futuro". Prólogo a la edición española de "Profesorado, cultura y postmodernidad". En HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, pp. 11-17. Madrid. Morata.
- BLANCO GARCÍA, N. (2001) "¿Hacia dónde va la libertad femenina? *Cuadernos de Pedagogía* nº. 306, octubre, pp. 54-56.

BLANCO GARCÍA, N. (2002a) “Primer encuentro sobre la diferencia sexual en la educación. I Libertad y autoridad femenina (coloquio)”. En MONTOYA RAMOS, M^a. M. (Ed.) *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*, pp.29-46. Madrid. Horas y horas.

BLANCO GARCÍA, N. (2002b) “Segundo Encuentro sobre la diferencia sexual en la educación. Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación (introducción)”. En MONTOYA RAMOS, M^a. M. (Ed.) *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*, pp.105-156. Madrid. Horas y horas.

BLUMER, H. (1982) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona. Hora.

BOGDAN, R. C. y BIKLEN S.K. (1982) *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston. Ally and Bacon.

BOLLEN, R. (1997) “La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político”. En REYNOLDS, D. y otros. *Las escuelas eficaces claves para mejorar la enseñanza*, pp. 17-35. Madrid. Santillana.

BONALS, J. (1996) *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Graó.

BOOK, C. L. (1996) “Professional development schools”. En SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*, pp. 194-212. USA. McMillan Library.

BOURDIEU, P. (1998) “L’essence du néolibéralisme”. *Le Monde Diplomatique*, marzo, p. 3.

- BRADLEY WEST, B.; JARCHOW, E y QUISENBERRY, N.L. (1996) "Teacher education research in international settings". En SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*, pp. 1030-1046. USA. McMillan Library.
- BRUNER, J. (1972) *Hacia una teoría de la instrucción*. México. UTEHA.
- BUENO MARTÍNEZ, G. (2000) *El mito de la cultura*. Barcelona. Prensa Ibérica.
- BULLOUGH, R. (1987) "Accommodation and Tension: Teachers, Teaching Role, and the culture of teaching". En SMYTH, J. (Ed.). *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, pp. 83-94. Lewes. Falmer Press.
- CAMPIGLIO, A. y RIZZI, R. (1997) "Cooperar: Una visión general". En CAMPIGLIO, A. y RIZZI, R. (Comp.). *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*, pp. 17-22. Morón (Sevilla). M.C.E.P.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1996) "Estado, mercado y escuela". *Cuadernos de Pedagogía* nº. 253, diciembre, pp. 20-26.
- CARR, W. (1989) "¿Puede ser científica la investigación educativa?". *Investigación en la escuela* nº. 7, pp. 37-46.
- CARR, W. (1993) "La calidad de la enseñanza". En CARR, W. (Ed). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*, pp. 5-22. Sevilla. Díada.
- CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educati-*

va crítica. Madrid. Morata.

CARR, W y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.

CARSPECKEN, P.F. (1996) *Critical ethnography in educational research. A theoretical and practical guide*. New York y London. Routledge.

CASTELLS, M. (1998a) *La era de la información. (Vol. 1). La sociedad red*. Madrid. Alianza.

CASTELLS, M. (1998b) *La era de la información. (Vol. 2). Economía sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Madrid. Alianza.

CASTELLS, M. (1998c) *La era de la información (Vol. 3) Fin de milenio*. Madrid. Alianza.

CHOSSUDOVSKY, M. (1997) *The Globalisation of Poverty: Impacts of FMI and World Bank Reforms*. Penang. Malasia. Third World Network.

CIPOLLONE, L. (1996) "Trayectorias de comunicación y conocimiento entre mujeres". En PIUSSI, A. M. y BIANCHI, L. *Saber que se sabe*, pp.141-165. Barcelona. Icaria.

CLANDININ, J. y CONNELLY, F. M. (1988) "Conocimiento práctico personal de los profesores: imágenes y unidad narrativa". En VILLAR ANGULO, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, pp. 39-61. Alcoy. Marfil.

- CLANDININ, F.; CONNELLY, F. M. y FAN HE, M. (2001) "El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional". En TLASECA PONCE, M. E. (Coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*, pp. 11-30. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- CLARK, R. W.; LARAINÉ, K. H y SCHOEPPACH, M. R. (1996) "Teacher empowerment and site-based management". En SIKULA, J. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*, pp. 595-616. USA. McMillan Library.
- CLEMENTE LINUESA, M. (1999) "¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?". *Revista de Educación* n.º. 320, noviembre-diciembre, pp. 205-221.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (2002) *Dentro / Fuera. Enseñantes que investigan*. Akal. Madrid.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- CORTINA ORTS, A. (1985) *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Epílogo de K. O. Apel*. Salamanca. Sígueme.
- CORTINA ORTS, A. (1988) "La ética discursiva". En CAMPS, V. (Ed.) *Historia de la ética. Volumen III -La ética contemporánea*, pp. 533-581. Barcelona. Crítica.
- CORTINA ORTS, A. (1993) *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid. Tecnos.

DARLING-HAMMOND, L. (1990) "Teacher Professionalism: Why and How?". En LIEBERMAN, A. (Edit.): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, pp. 25-50. London. Falmer Press.

DAY, C. (1993) "Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development". *British Educational Research Journal*; volume 19 number (1), pp. 83-93.

DAY, C. (1998) "La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI". *Revista de Educación* nº. 317, septiembre-diciembre, pp. 31-44.

DAY, C. (1999) *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London and Philadelphia. Falmer Press.

DE LA GARZA, M. T. (1995) Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula. *Madrid. Visor*.

DE LA TORRE, S. (1997) Innovación educativa I. El proceso de innovación. *Madrid. Dykinson*.

DEMAINE, J. (2001) "La nueva derecha y la autonomía escolar". En SMYTH, J. (Ed.) *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*, pp. 45-60. *Madrid. Akal*.

DENSCOMBE, M. (1984) "Interviews, accounts and ethnographic. Research on teachers". En HAMMERSLEY, M. *The ethnography of schooling. Driffield. Nafferton*.

DENSMORE, K. (1990) "Profesionalismo, profesionalización y trabajo

docente". En T. POPKEWITZ (Ed.) Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica, pp. 119-147. Valencia. Universidad de Valencia.

DENZIN, N. K. y LINCOLN Y. S. (1994) "Introduction. Entering the field of Qualitative Research". En DENZIN, N. K. y LINCOLN Y. S. "Handbook of Qualitative Research", pp. 1-17. California. Sage.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DEL GOBIERNO DE ARAGÓN (2000) Plan de formación del profesorado de Aragón. Curso 2000/2001. Zaragoza. Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón.

DEWEY, J. (1997a) Democracia y educación. Madrid. Morata.

DEWEY, J. (1997b) Mi credo pedagógico. León. Universidad de León.

DORSCH, N.G. (1998) Community, collaboration and collegiality in school reform. Albany. State University of New York.

DURAN GISBERT, D. (2001) "Cooperar para triunfar". Cuadernos de Pedagogía n.º 298, enero, pp. 73-75. Barcelona. Cisspraxis.

EISNER, E. W. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Paidós.

ELBAZ, F. (1983) Teacher thinking: a study of practical Knowledge. London. Croom Helm.

ELBOJ SASO, C.; PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I.; SOLER GALLART, M. y VALLS CAROL, R. (2002) Comunidades de aprendizaje. Transformar la educa-

ción. *Barcelona. Graó.*

ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación. Madrid. Morata.*

ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la Investigación-Acción. Madrid. Morata.*

ERICKSON, F.; FLORIO, S. y BUSHMAN, J. (1990) "Investigación de campo en educación". En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 51-55. *Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.*

EVANS, J.; LUNT, I.; WEDELL, K. y DYSON, A. (1999) *Collaborating for effectiveness. Empowering schools to be inclusive. Buckingham. Open University Press.*

FENSTERMACHER, G. D. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*, pp. 149-179. *Barcelona. Paidós Ibérica.*

FERNÁNDEZ BUEY, F. (1998) "La política como ética de lo colectivo". En ALVAREZ URÍA, F. [et al.] (comp.): *Neoliberalismo versus Democracia*, pp. 17-25. *Madrid. La Piqueta.*

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ROGERO, J. (2001) *Escuela democrática. Democracia y poder. Madrid. Miño y Dávila.*

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. A. (2001) "Paulo Freire y la educación liberadora". En TRILLA, J. (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la*

escuela del siglo XXI, pp. 313-314. *Barcelona. Graó.*

FERRER, V. (1997) "No pongamos puertas al campo. Lipman: educación para la complejidad". Cuadernos de Pedagogía n.º. 259, junio, pp. 73-82.

FINKIELKRAUT, A. (1990) La derrota del pensamiento. Barcelona. Anagrama.

FLECHA, R. (1997) Compartiendo palabras. Barcelona. Paidós.

FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999) "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo". En IMBERNON, F. (Coord.) La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. pp. 13-52. Barcelona. Graó.

FREINET, C. (1974) La educación por el trabajo. México. FCE.

FREINET, C. (1977) Parábolas para una pedagogía popular. Barcelona. Laia.

FREINET, C. (1979) Las invariantes pedagógicas. Barcelona. Laia.

FREINET, E. (1981) La escuela Freinet. Los niños en un medio natural. Barcelona. Laia.

FREINET, E. (1983) Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona. Laia.

FREIRE, P. (1979) Pedagogía y acción liberadora. Bilbao. Zero.

FREIRE, P. (1984a) Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI.

FREIRE, P. (1984b) La educación como práctica de la libertad. Madrid. Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990) La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona. Paidós Ibérica.

FREIRE, P. (1994) "Educación y participación comunitaria". En AA. VV. Nuevas perspectivas críticas en educación, pp. 83-96. Barcelona. Paidós.

FREIRE, P. (1997) A la sombra de este árbol. Barcelona. El Roure.

FULLAN, M. (1994) "La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental". Revista de Educación, n.º. 304, mayo-agosto, pp. 147-161.

FULLAN, M. (1995) "The limits and the potential of professional development". En GUSKEY, R. Y HUBERMAN, M. Professional development in education, pp. 253-267. Nueva York-Teachers College Press.

FULLAN, M. (2001a) Apuntes "Simposio itinerarios de cambio en la educación". Barcelona. Auditorio del Parque Científico.

FULLAN, M. (2001b) Leading in a culture of change. San Francisco. Jossey-Bass.

FULLAN, M. (2002a) Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona. Octaedro.

FULLAN, M. (2002b) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid. Akal.*

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Morón (Sevilla). M.C.E.P.*

GARCÍA CARRASCO, J. (1988) "La profesionalización de los profesores". *Revista de Educación, n.º 285, enero-abril, pp. 111-124.*

GARCÍA GÓMEZ, S. (1999) "El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo". *Revista de Educación n.º 318, enero-abril, pp.175-187*

GARCÍA RUBIO, J. A. (1999) "Contribución al debate sobre la globalización". *Hora de los Pueblos n.º 8, pp. 3-6.*

GENTILI, P. (1998) "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". En ALVAREZ URÍA, F. [et al.] (comp.). *Neoliberalismo versus Democracia, pp.130-159. Madrid. La Piqueta.*

GENTILI, P. (1999) "Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo". *Cuadernos de Pedagogía n.º 286, diciembre, pp. 97-108.*

GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona. Península.*

GIDDENS, A. (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid. Taurus.*

GIDDENS, A. y HUTTON, W. (2001) "En el límite. La vida en el capitalismo global". En CASTELLS, M. *Tecnología de la información y capitalismo glo-*

bal, pp. 81-11. *Barcelona. Tusquets.*

GIMENO SACRISTÁN, J. (1984) "Prólogo a la edición española". En STEN-HOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo, pp. 9-24 *Madrid. Morata.*

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) El currículum: una reflexión sobre la práctica. *Madrid. Morata.*

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995) "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En AA. VV.(Eds.). Volver a pensar la educación. Vol. II, pp. 27-44. *Madrid. Morata.*

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996) La transición a la Educación Secundaria. *Madrid. Morata.*

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. *Buenos Aires. Lugar Editorial.*

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) "Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación". En ALVAREZ URÍA, F. [et al.] (Comp.). Neoliberalismo versus Democracia, pp. 130-159. *Madrid. La piqueta.*

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999) "La educación que tenemos, la educación que queremos". En IMBERNÓN, F (Coord.). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, pp. 29-51. *Barcelona. Graó.*

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) "Introducción". En AA. VV. Pedagogías del siglo XX. *Barcelona. Cisspraxis.*

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid. Morata.

GIROUX, H. (1990) "Introducción". En FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, pp. 13-25. Barcelona. Paidós. MEC.

GIROUX, H. (1999) "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio". En IMBERNON, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, pp. 53-62. Barcelona. Graó.

GIROUX, H. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.

GITLIN, A. (1987) "Common school structures and teacher behaviour". En SMYTH, J. (Ed.) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*, pp. 107-119. Lewes. The Falmer Press.

GITLIN, A. (1994) "Introduction. The Shifting Terrain of Methodological Debates". En GITLIN, A. (Ed.) *Power and method. Political activism and educational research*, pp. 1-7. New York. Routledge.

GOETZ, J y LECOMPTE, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

GOLEMAN, D. (1997) *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós.

GOMEZ BRUGUERA, J. (2000) "Expresión libre". En AA. VV. Pedagogías del siglo XX Cap. 5, Celestín Freinet, pp. 76-77. Barcelona. Cisspraxis.

GÓMEZ LLORENTE, L. (2003) El retorno a la escuela discriminatoria. Análisis de un proyecto elitista, autoritario, clerical, privatizador. Madrid. Federación de MRP de Madrid.

GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1988) La pedagogía de Celestín Freinet: contexto, bases teóricas, influencia. Madrid. Centro de Publicaciones.

GOODMAN, J. (2001) La educación democrática en la escuela. Morón (Sevilla). M.C.E.P.

GOODSON, I. F. (2000) El cambio en el currículum. Barcelona. Octaedro.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research". En DENZIN, N. K. y LINCOLN Y. S. Handbook of Qualitative Research, pp.105-117. California. Sage.

GUILLÉN, N. (1980) Summa poética. Madrid. Cátedra.

HABERMAS, J. (1985) Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona. Ediciones Península.

HABERMAS, J. (1987) Teoría de la acción comunicativa. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid. Taurus.

HABERMAS, J. (1988) Ensayos políticos. Barcelona. Península.

HABERMAS, J. (1997) Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos. *Madrid. Cátedra.*

HANDAL, G. (1992) “¿Tiempo colectivo, práctica colectiva?”. *Revista de educación n.º 298, pp. 327-345.*

HARGREAVES, A. (1992a) “Cultures of teaching: A focus for change. En HARGREAVES, A., y FULLAN. *Understanding teacher development, pp. 216-240. London. Cassell Villiers House.*

HARGREAVES, A. (1992b) “El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor”. *Revista de Educación n.º 298, pp. 31-53.*

HARGREAVES, A. (1993) “La reforma curricular y el maestro”. *Cuadernos de Pedagogía n.º 211, febrero, pp. 50-54.*

HARGREAVES, A. (1995) “La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza”. *Kikiriki Cooperación Educativa, n.º 35, diciembre 94-febrero 95, pp. 49-61.*

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata.*

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S. y MANNING, S. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona. Octaedro.*

HARNECKER, M. (2000) *La izquierda en el umbral del siglo XXI.*

Haciendo posible lo imposible. *Madrid. Siglo XXI.*

HELD, D.; Mc GREW, A.; GOLDBLATT, D. y PERRATON, J. (1999) Global transformation. Politics, economics and culture. *Cambridge. Polity.*

HELSEBY, G. (2000) "Multiple truths and contested realities. The changing faces of teacher professionalism in England". En DAY, C.; FERNÁNDEZ, A., HAUGE, T. E. y MOLLER, J. (Eds.) The life and work of teachers. International perspectives in changing times, pp. 93-108. *Nueva York. Falmer Press.*

HOLLY, P. (1991) "Action Research. The Missing Link in the Creation of Schools as Centers of Inquiry". En LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (Ed) Staff Development for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives, pp. 133-157. *New York. Teachers College Press.*

IBÁÑEZ, J. (1992) Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica. *Madrid. Siglo XXI de España.*

IBÁÑEZ, J. (2000) "Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas". En GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación, pp. 57-98. *Madrid. Alianza.*

IMBERNON MUÑOZ, F. (1982) Il Movimento di cooperazione educativa. La renovación pedagógica en Italia. *Barcelona. Laia.*

IMBERNON MUÑOZ, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. *Barcelona. Graó.*

IMBERNON MUÑOZ, F. (2001) "Celestín Freinet y la cooperación edu-

cativa". En TRILLA, J. (Coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI, pp. 249-270. Barcelona. Graó.

IZQUIERDO, C. (1996) La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo. Barcelona. Paidós Ibérica.

JOHNSON, M. (1990) Teachers at work .Achieving success in our schools. Harper Collins Publishers. London.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona. Paidós.

JOHNSTON, M. (1997a) "El significado de la colaboración: Más allá de las diferencias culturales". Kikirikí Cooperación Educativa, n.º. 46, septiembre-noviembre, pp. 36-41.

JOHNSTON, M. (1997b) "La colaboración en la formación docente". Kikirikí Cooperación Educativa, n.º. 46, septiembre-noviembre, pp. 42-45.

KEMMIS, S. (1992) "El concepto de comunitat crítica". En AA. VV. Crítica de la pedagogía y pedagogía crítica. Textos per al debat, pp. 27-45. València. Galaxia. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica País Valencia.

KEMMIS, S. (1999) "La investigación-acción y la política de la reflexión". En PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. (Eds.). Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica, pp. 95-118. Madrid. Akal.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988) Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona. Laertes.

KINCHELOE, J. L. (2003) Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment. *London. Routledge Falmer.*

KLETTLE, K. (2000) "Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education". En DAY, C.; FERNÁNDEZ, A., HAUGE, T.E. y MOLLER, J. (Eds.) The life and work of teachers. International perspectives in changing times, pp. 147-158. *Nueva York. Falmer Press.*

LATORRE, A. (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. *Barcelona. Graó.*

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. *Barcelona. J. Hurtado Monpeó.*

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). B.O.E n°. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015 y sig. *Madrid. Boletín Oficial del Estado.*

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). B.O.E n°. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 y sig. *Madrid. Boletín Oficial del Estado.*

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). B.O.E. n°. 278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665. *Madrid. Boletín Oficial del Estado.*

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). B.O.E. n°. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. *Madrid. Boletín Oficial del Estado.*

LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1990) "The social realities of teaching". En LIEBERMAN, A. (Ed.). *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, pp.153-163. London. Falmer Press.

LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1991) "Revisiting the social realities of teaching". En LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (Ed). *Staff Development for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives*, pp. 92-109. New York. Teachers College Press.

LIEBERMAN, A., SAXL, E. R y MILES, M. B. (1988) "Teacher leadership: ideology and practice". En LIEBERMAN, A (Ed.). *Building a professional culture in schools*, pp. 148-166. New York. Teachers College.

LISTON, D. y ZEICHNER, K. M. (1997) "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización". Madrid. Morata.

LITTLE, W. J. (1988) "Assessing the prospects for teacher leadership". En LIEBERMAN, A. (Ed.). *Building a professional culture in schools*. New York. Teacher College Press.

LITTLE, J. W. (1990a) "The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations". *Teachers College Record*. Vol 91. number 4, pp. 509-536. New York. Columbia University.

LITTLE, J.W. (1990b) "Teachers as Colleagues". En LIEBERMAN, A. (Ed.): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, pp.165 -193. London. Falmer Press.

LLEDÓ IÑIGO, E. (1998) *Imágenes y palabras*. Madrid. Taurus.

LODI, M. (1997) "Aprender a colaborar". Kikiriki Cooperación Educativa, n.º 46, septiembre-noviembre, pp. 71-72.

LOPEZ RUIZ, J. I. (2000) "Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado". Revista de Educación n.º. 321 pp. 245-268.

LORTIE, D. C. (1975) Schoolteacher. A sociological study. Chicago. University of Chicago.

LUKES, S. (1975) El individualismo. Barcelona. Provenza.

LUZURIAGA, L. (1967) La Educación Nueva. Buenos Aires. Losada.

MAÑERU MENDEZ, A. M^a. (2002) "Primer encuentro sobre la diferencia sexual en la educación. I. Libertad y autoridad femenina (coloquio)". En MONTROYA RAMOS, M^a. M. (Ed.). Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofias, pp. 29-46. Madrid. Horas y horas.

MARCELO GARCÍA, C. (1996) Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional. Madrid. Centro de publicaciones del MEC.

MARRERO ACOSTA, J. (1995a) "La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado". En AA. VV. Volver a pensar la educación. Vol II, pp. 296-311. Madrid. Morata.

MARRERO ACOSTA, J. (1995b) "La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica. En Cuadernos de Pedagogía, n.º 234, mayo, pp. 74-79.

MARTIN J. R. (1994) Changing the educational landscape. Nueva York. Routledge.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989) Renovación pedagógica y emancipación profesional. Valencia. Universidad de Valencia.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1990) "El estudio de casos en la investigación educativa". En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Ed.). Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza, pp. 57-83. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991) Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla. Díada.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994) "Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente". Cuadernos de Pedagogía n°. 230, noviembre, pp.58-65.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995) "El profesorado en el tercer milenio". Cuadernos de Pedagogía n°. 240, octubre, pp. 23-28.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998) Trabajar en la escuela. Madrid. Miño y Dávila.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002) Políticas del libro de texto escolar. Madrid. Morata.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990) "Algunas ideas para trabajar en didáctica aplicando la metodología etnográfica". En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Ed.) Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza, pp. 9-50 Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MEAD, G. H. (1990) Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. México. Paidós.

MENDEL, G. y VOGT, C. (1975) *El manifiesto de la educación*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.

MONTOYA RAMOS, A. M^a. (2002) “Primer encuentro sobre la diferencia sexual en la educación. Las relaciones en el aula (coloquio)”. En MONTOYA RAMOS, M^a. M. (Ed.). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*, pp. 49-72. Madrid. Horas y horas.

MUGNY, G. y DOISE, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México. Trillas.

MUGNY, G. y PÉREZ PÉREZ, J. A. (1988) *Psicología de la influencia social*. Valencia. Promolibro.

MUGUERZA, J. (1998) “¿Quién define las reglas?: La sociedad frente al mercado”. En ALVAREZ URÍA, F. [et al.] (Comp.). *Neoliberalismo versus Democracia*, pp.17-25. Madrid. La Piqueta.

MUNBY, H. (1988) “Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales”. En VILLAR ANGULO, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, pp. 63-85. Alcoy. Marfil.

MUÑOZ REPISO, M. (2002) “¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la Mejora de la Escuela”. En MURILLO, F. J. y MUÑOZ REPISO, M. (Coords.) *La mejora de la escuela*, pp. 165-187. Barcelona. Octaedro.

MURARO, M. (1994) *El orden simbólico de la madre*. Madrid. Horas y horas.

NAIR, S. (2002) *Después de Porto Alegre*. El País, martes, 12 de febrero, p. 11.

- NIAS, J.(1998) "Why teachers neer their colleagues. A developmental perspective". En HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. y HOPKINS, D. (Eds.). *International handbook of educational change (part two)* pp. 1257-1271. Dordrecht, The Netherlands. Kluwer Academic.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G y TEOMANS, R. (1989) *Staff Relationships in the Primary School*. London. Cassell.
- OJA, S.N y SMULYAN, L. (1989) *Collaborative action research. A developmental approach*. London. Falmer Press.
- ORDEN de 26 de noviembre por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones. B.O.E nº. 18, de 21 de enero de 1992, pp. 1778 y sig. Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- ORDEN de 29 de junio por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria. B.O.E nº. 159, de 5 de julio de 1994, pp. 21482 y sig. Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- ORDEN de 29 de junio por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria. B.O.E nº. 160, de 6 de julio de 1994, pp. 21589 y sig. Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- ORDEN de 29 de febrero por la que se modifican las ordenes de 29 de junio de 1994 por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria y de los institutos de Educación Secundaria. B.O.E. nº.60, de 9 de marzo de 1996, p. 9682. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

ORDEN de 18 de marzo por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos. B.O.E. nº. 74, de 26 de marzo de 1996, pp. 11501-11507. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

PALACIOS GONZÁLEZ, J. (1984) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona. Laia.

PATAI, D. (1994) "(Re)ponse When Method Becomes Power". En GITLIN, A. (Ed). *Power and method. Political activism and educational research*, pp. 61-73. New York. Routledge.

PÉREZ DE LARA, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona. Laertes.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992a) "Enseñanza para la comprensión". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Ed.). *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 78-114. Madrid. Morata.

PEREZ GÓMEZ, A. I. (1992b) "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.). "Comprender y transformar la enseñanza", pp. 115 -136. Madrid. Morata.

PEREZ GÓMEZ, A. I. (1993) "Autonomía profesional y control democrático". *Cuadernos de Pedagogía* nº. 220 diciembre, pp.25-30. .

PEREZ GÓMEZ, A. I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

PERRET-CLERMONT, A. N. (1984) *La construcción de la inteligencia en la in-*

- teracción social: aprendiendo con los compañeros*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- PETTINI, A. (1979) "El pensamiento y la práctica de Celestín Freinet". *Cuadernos de Pedagogía* n°. 54, junio, pp. 13-14.
- PEYRONIE, H. (1999) *Celestín Freinet. Pédagogie et émancipation*. París. Hachette.
- PIETRA, G. (1996) "El tiempo y el espacio categorías del desplazamiento". En PIUSSI, A. M. y BIANCHI, L. (Eds.). *Saber que se sabe*, pp.179-185. Barcelona. Icaria.
- PIUSSI, A. M^a. (2001) "El sentido libre de la diferencia sexual". *Cuadernos de Pedagogía* n°. 306. octubre, pp. 57-61.
- PIUSSI, A. M^a. (2002) "Primer encuentro sobre la diferencia sexual en la educación. I Libertad y autoridad femenina (coloquio)" En MONTROYA RAMOS, M^a. M. (Ed.). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*, pp. 29-46. Madrid. Horas y horas.
- PLENCHETTE-BRISSENET, C. (1987) *Mètode de treball en equip*. Barcelona. Pòrtic.
- PNUD (1997) *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid. Mundi Prensa.
- POLO FERNÁNDEZ, P. (1997) "Neoliberalismo y profesorado". *Cuadernos de Pedagogía* n°. 261, septiembre, pp. 73-79.
- RAMONET, I. (1997) *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid. Temas de debate.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992) *Diccionario de la Lengua Española, Tomo I*. Madrid. Espasa Calpe.

REAL DECRETO 1344/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. B.O.E nº. 220, de 13 de septiembre de 1991, pp. 30226 y sig. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

REAL DECRETO 1345/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.E nº. 220, de 13 de septiembre de 1991, pp. 30228 y sig. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

REAL DECRETO 1693/1995, de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos. B.O.E. nº. 268, de 6 de noviembre de 1995, pp. 32574-32578. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria. Madrid. B.O.E. nº. 44, de 20 de febrero de 1996, pp. 6061-6074. Boletín Oficial del Estado.

REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. B.O.E. nº. 45, de 21 de febrero de 1996, pp. 6306-6324. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

REQUEJO OSORIO, A. (2000a) "Círculos de debate". En AA. VV. *Pedagogías del siglo XX. Cap. 10 Paulo Freire*, pp. 138-140. Barcelona. Cisspraxis.

REQUEJO OSORIO, A. (2000b) "Conocer para transformar". En AA. VV. *Pedagogías del siglo XX. Cap. 10. Paulo Freire*, pp. 132-134. Barcelona. Cisspraxis.

RICHERT, A.E. (1991) "Using teacher cases for reflection and enhanced understanding". En LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (Eds.). *Staff Development*

- for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives*, pp. 113-132. New York. Teachers College Press.
- RIGAL, L. (1999) "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI". En IMBERNON. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, pp.147-169. Barcelona. Graó.
- RIVERA GARRETAS, M^a. M. (1998) *Pensar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona. Icaria.
- RIVERA GARRETAS, M^a. M. (2001) *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*. Barcelona. Icaria.
- RIVERA GARRETAS, M^a. M. (2002) "Prólogo". En MONTROYA RAMOS, M^a. M. (Ed.). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*, pp. 11-14. Madrid. Horas y horas.
- RIZZI, R. (2000) *La cooperación en la educación*. Morón (Sevilla). M.C.E.P.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA GIMÉNEZ, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989) *Teacher's workplace. The social organization of schools*. Columbia. Teachers College Press.
- ROYCE, J. (1950) *The Problem of Christianity*. Chicago. The University of Chicago Press.
- RUDDUCK, J. (1994) "Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas". En ANGULO, J. F. Y BLANCO, N. (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*, pp. 385-393. Archidona (Málaga). Aljibe.
- RUDDUCK, J. (1999) *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón (Sevilla). M.C.E.P.

- RUÉ I DOMINGO, J. (1991) *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona. Barcanova.
- RUÉ I DOMINGO, J. (1998) "El aula: un espacio para la cooperación". En MIR, C. (Coord.) y otros. *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona. Graó.
- SACHS, J. (2000) "Rethinking the practice of teacher professionalism". En DAY, C.; FERNÁNDEZ, A., HAUGE, T. E. Y MOLLER, J. (Eds.) *The life and work of teachers. International perspectives in changing times*, pp. 77-89. Nueva York. Falmer Press.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1995) "Neoliberalismo y educación". *Kikiriki Cooperación Educativa* n.º. 35, diciembre 94-febrero 95, pp.21-24.
- SANCHO GIL, J. M^a. (2002) "A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza". En MURILLO, F. J. Y MUÑOZ REPISSO, M. (Coords.) *La mejora de la escuela*, pp. 87-126. Barcelona. Octaedro.
- SANCHO, GIL J. M^a. y FERRER, V. (1997) "Las complejas realidades de la cooperación educativa". *Kikiriki Cooperación Educativa*, n.º. 46, septiembre-noviembre, pp. 27-35.
- SANCHO, GIL J. M^a. y otros (1992) "Para aprender de las innovaciones en los centros". *Revista de Educación* n.º. 299, pp. 249-291.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990) "Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar". *Educación y Sociedad*, n.º. 7, pp. 117-138.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona (Málaga). Aljibe.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1997) *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000) *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.
- SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- SCHÖN, D. A. (1998) "El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan". Barcelona. Paidós Ibérica.
- SMITH, A. (1988) *Investigación sobre la naturaleza y la causa de la riqueza de las naciones*. (2 Vols.). Barcelona. OIKOS-TAU.
- SMYTH, J. (1999) "Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: Un enfoque crítico basado en el concepto de "trabajo de los docentes"". En PEREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica*, pp. 52-77. Madrid. Akal.
- SMYTH, J. (2001) "Introducción a "La autonomía escolar: una perspectiva crítica"". En SMYTH, J. (Ed.) *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*, pp. 7-17. Madrid. Akal.
- SOLER QUINGLES, C. (2000) "Un ambiente de aprendizaje". En AA. VV. *Pedagogías del siglo XX* Cap. 5, Celestín Freinet, pp. 78-80. Barcelona. Ciss-praxis.
- SPARKES, A. C. y BLOOMER, M. (2001) "Las culturas de la enseñanza y la gestión a cargo de la escuela: hacia una reconstrucción colaborativa". En SMYTH, J. (Ed.) *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*, pp. 203-223. Madrid. Akal.

- SPRINTHALL, N. A.; REIMAN, A. J. y THIES-SPRINTHALL, L. (1996) "Teacher professional development". En SIKULA, J. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*, pp. 666-703. USA. McMillan Library.
- STAKE, R. E. (1994) "Case Studies". En DENZIN, N. K. y LINCOLN Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 236-247. California. Sage.
- STAKE, R. E. (1995) *The Art of Case Study Research*. California. Sage.
- STAKE, R. E. (1998) *Investigación como estudio de casos*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1990) "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación". En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 69-83. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- STENHOUSE, L. (1997) *Cultura y educación*. Morón (Sevilla). M.C.E.P.
- TAIBO ARIAS, C. (2002) *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid. Suma de letras.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- TEDESCO, J.C. (2000) "Educación y sociedad del conocimiento". *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 288, febrero, pp. 82-86.
- THIESSEN, D. (1992) "Classroom-based Teacher Development". En HARGREAVES, A. y FULLAN, M. G. (Eds). *Understanding teacher devel-*

- opment*, pp. 85-109. Londres. Cassell Villiers House.
- TOFFLER, A. (1994) *La tercera ola*. Barcelona. Plaza y Janés.
- TONUCCI, F. (1981) *Viaje alrededor de "El Mundo". Diario de Mario Lodi y sus amigos*. Laia. Barcelona.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2002) "Previsibles Consecuencias educativas y sociales de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación". En *Kikiriki Cooperación educativa*, nº 66, septiembre-noviembre, pp. 5-21.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1988) "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación". En GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. Prólogo a la edición española de *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, pp. 11-21. Madrid. Morata
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- TYLOR, E. B. (1977) *Cultura primitiva. Vol. I. Los orígenes de la cultura*. Madrid. Ayuso.
- VALLÉS MARTÍNEZ, M. S. (2000) *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis.
- VAN MANEN, M. (1990) *Researching lived experience*. Londres. Althouse.
- VIDAL VILLA, J. M. (1998) *Mundialización. Diez tesis y otros artículos*. Barcelona. Icaria.
- VILAPLANA, E. (2000) "La escuela cooperativa". En AA. VV. *Pedagogías del siglo X. Cap. 5. Celestín Freinet*, pp. 72-74. Barcelona. Cisspraxis.

- VILLAR ANGULO, L. M. (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada. Universidad de Granada.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001) “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”. *Con-ciencia social n.º 5. El significado y los límites de la innovación educativa*, pp.27-45.
- VYGOTSKI, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- WALKER, R (1983) “La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos”. En DOCRELL, W. y HAMILTON, D. (Dir.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
- WALLIN McLAUGHLIN, M y MEI-LING YEE, S. (1988) “School as a place to have a career”. En LIBERMAN, A. (Ed.). *Building a professional culture in schools*, pp. 23-44. New York. Teachers College Press.
- WIDEEN, M. F. (1992) “School- Based Teacher Development”. En FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*, pp. 123-155. London. Falmer Press.
- WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. Paidós Ibérica.
- ZAMBONI, C. (1996) *Traer el mundo al mundo. Objetivo y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. Barcelona. Icaria.
- ZEICHNER, K. M. (1993) “El maestro como profesional reflexivo”. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º. 220, diciembre, pp. 44-49.
- ZEICHNER, K. M. (1995) “Los profesores como profesionales reflexivos y la

democratización de la reforma escolar”. En AA. VV. *Volver a pensar la educación. (Vol II)*, pp. 385-398. Madrid. Morata.

ZUFIAUR, J. M. (1998) “Cambiar el rumbo de las cosas”. En ALVAREZ URÍA, F. [et al.] (Comp.). *Neoliberalismo versus Democracia*, pp. 448-465. New York. Teachers College Press.

ZURRIAGA, F. (1979) “Itinerario de la Escuela Moderna”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 54, junio, pp. 20-22

ZYGMUNT, B. (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid. Cátedra.

ANEXOS:

- 1.- Guía entrevistas.
- 2.- Informe de las entrevistas y análisis de las respuestas.
- 3.-Guía de análisis de legislación y documentos de las administraciones educativas
- 4.-Legislación analizada.
- 5.-Documentos de las administraciones educativas analizados.
- 6.- Guía de análisis de documentos del centro.
- 7.- Documentos del centro analizados.
- 8.- Observaciones realizadas.

ANEXO 1.- GUÍA DE LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas irán dirigidas a recoger las siguientes informaciones, así como otras que se considere conveniente recabar a lo largo del desarrollo de las mismas:

1.- Trabajo colaborativo que realizan los entrevistados con otros profesores.

2.- Características de dicho trabajo:

- Finalidades que pretende.
- Tipo de agrupamientos en los que se desarrolla.
- Tiempos dedicados al mismo.
- Personas que lo impulsan.
- Requisitos que exige.
- Elementos y situaciones materiales y personales que lo promueven o dificultan.
- Sentimientos que suscita.
- Vínculos personales que desarrolla.
- Dificultades que presenta.
- Valoración que el profesor entrevistado realiza del mismo.
- Ventajas e inconvenientes que presenta la voluntariedad y la obligatoriedad de este tipo de trabajo.
- Etc.

3.- Grado en que el entrevistado promueve el trabajo cooperativo en las aulas con sus alumnos. Valoración del mismo que realiza.

4.- Ventajas e inconvenientes que encuentra en el trabajo colaborativo tanto para el centro como para el profesorado que lo practica.

5.- La colaboración y el desarrollo profesional: ¿Los entrevistados consideran que colaborando aprenden y se convierten en mejores profesores ?

ANEXO 2.- INFORME DE LAS ENTREVISTAS Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS.

Colegio Infantil y Primaria:

Entrevista 1.- Pilar. Jefa de Estudios.

Entrevista 2.- Montse. Coordinadora Primer ciclo.

Entrevista 3.- Julio. Coordinador del 3er ciclo.

Entrevista 4.- Elena. Coordinadora del 2º ciclo.

Entrevista 5.- Ana. Secretaria del centro.

Entrevista 6.- Teresa. Coordinadora de Educación Infantil

Entrevista 7.- Nati. Coordinadora del seminario del CPR en el centro.

Instituto de Educación Secundaria:

Entrevista 8.- Antonia. Secretaria del centro.

Entrevista 9.- Jesús. Jefe de estudios.

Entrevista 10.- Marisa. Jefa de estudios adjunta de Formación Profesional.

Entrevista 11.- Inés. Jefa del departamento de francés.

Entrevista 12.- Vicenta. Profesora de Lengua Castellana del primer ciclo de.

Educación Secundaria.

ENTREVISTA N° 1

COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

PILAR

Maestra de Educación Primaria
Jefa de estudios y tutora de 6° de Primaria
N° de años en el centro: 19
N° de años en la Jefatura de Estudios: 4

PREGUNTAS :

Entrevistadora .- ¿Me puedes explicar el tipo de trabajo en equipo que se lleva en el centro?

Resumen respuesta.- Desde que estoy de Jefa de Estudios he querido que cada año se trabajase en serio un tema:

1er año.- Atención a la diversidad del proyecto curricular.

2° año.- Mejora de la lectura y escritura.

3er año.- Semana cultural: estudio del barrio

4° año.- Semana cultural: estudio del euro. Además nos hemos metido de lleno repasando el Proyecto Educativo y Curricular.

La idea es que todo el mundo participe, que todo el mundo se sienta implicado, que sea algo importante para todos.

Se trasluce el interés de la Jefa de Estudios por promover el trabajo colaborativo entre el profesorado. Este interés aparece como un aspecto importante de su gestión. Quiere facilitar la participación e implicación de todos. Parte de una valoración positiva de este tipo de trabajo.

Frente a este interés porque en el centro se trabaje en equipo contrasta el hecho de que la entrevistada lo señale como propio únicamente, y no del equipo directivo. No aparece una línea común del equipo como resultado de su trabajo colaborativo.

Se echa a faltar la referencia al trabajo en equipo de los ciclos para coordinar la actividad diaria. Da la impresión de que, al partir las iniciativas de Jefatura de Estudios, se priman los temas generales de centro frente a los de ciclo.

Entrevistadora .- ¿La forma de trabajo ha sido igual estos cuatro años? (gran grupo, pequeño grupo) ¿cómo trabajáis?

Resumen respuesta.- Si, igual. El tema parte del equipo directivo, se plantea en la Programación General Anual, luego en claustro, después en la Comisión de Coordinación Pedagógica y al final en ciclos. Cada cierto tiempo hay reunión de todos, luego volvemos a dividirnos por ciclos y así sucesivamente. Este año hemos trabajado también por materias: matemáticas, lenguaje, educación física...

La iniciativa parte del equipo directivo que luego establece una estructura adecuada para favorecer la participación, sin embargo en la elección de tema no se da participación.

Entrevistadora.- ¿Habeis pasado de trabajar por ciclos a trabajar por materias?

Resumen respuesta.- Solo en el tema del euro, la revisión del PEC se sigue haciendo por ciclos.

Entrevistadora.- ¿Qué ventajas e inconvenientes encontráis en trabajar por ciclos o por materias?

Resumen respuesta.- La gente trabaja igual de a gusto o de a disgusto. No veo mucha diferencia. Quizás por materias les interesa un poco más.

Resulta curioso que a pesar de que el ciclo es la unidad organizativa natural se dividan por materias en ocasiones. Creo que se debe al tradicional peso de las disciplinas en nuestro sistema escolar. Puede ser un mimetismo respecto a la formación inicial y a la propia estructura de la enseñanza secundaria y universitaria. También puede revelar el peso que las áreas siguen teniendo en la práctica de la educación primaria.

Entrevistadora .- ¿La gente del primer ciclo y del segundo ciclo a que materia se adscriben?

Resumen respuesta.- A la que eligen.

Entrevistadora .- ¿Por qué habeis pasado con el euro este año de trabajar por ciclos a trabajar por materias?

Resumen respuesta.- Porque es un tema transversal y pensamos en claustro que era mejor que nos reuniésemos gente de todos los ciclos dentro de una misma materia.

Esta forma de interpretar la transversalidad vuelve a desenmascarar la fuerte tradición que existe respecto a trabajar por materias. El hecho de que sea un tema transversal no conlleva ventajas para trabajar por áreas.

Aunque esta forma de organizar los grupos es muy cuestionable desde numerosas perspectivas, el trabajar en ocasiones diferentes en grupos estructurados con diferentes criterios evita la posible balcanización

Entrevistadora .- ¿Y el profesorado participa en estos grupos, le interesa, porque claro, la propuesta vienen del equipo directivo. ¿Asumen ellos esa propuesta ? ¿ Hacen ellos también propuestas?

Resumen respuesta.- Cuando proponemos algo vemos que a ellos les puede interesar. La propuesta es dentro de las necesidades que tenemos.

"Primero, lo que se tiene que tener en cuenta es un ambiente adecuado. No puedes imponer nada. Pero vamos, yo lo tenía clarísimo desde el principio: ningún equipo directivo puede hacer nada si un claustro no responde, y a un claustro se le puede exponer cuando ellos ven también que hay una disposición también por parte del equipo de apertura de flexibilidad, de aceptación de lo que ellos digan."

Para promover el trabajo en equipo del profesorado asume una postura de liderazgo del equipo directivo como portavoz de las necesidades e intereses del claustro. Parte de la idea de que para que el claustro siga al equipo directivo, éste último debe ser flexible y tener en cuenta lo que el profesorado diga. Aunque esta postura es positiva debería promoverse la expresión del claustro por sí mismo en cuanto a la propuesta de temas. No responde a la pregunta de si el profesorado hace propuestas, pero se deduce que no.

Entrevistadora.- ¿Tu qué crees que puede hacer un equipo directivo para que la gente trabaje en equipo?

Resumen respuesta.- Crear un ambiente tranquilo y abierto, que sean flexibles. Tranquilo significa que todo el mundo se encuentre bien personalmente, en buena relación unos con otros y que haya sinceridad.

"Es fundamental el que las cosas se comenten en grupo. Se comenten entre todos, o a veces cosas que comentas en grupos pequeños, pues que estas mismas cosas salgan al claustro y se comenten en claustro. Lo que no se puede hacer es divisiones en ningún momento o favorecer la división ¿no?."

Como fundamento del trabajo en equipo establece la buena relación personal basada en relaciones democráticas de diálogo sincero entre el profesorado y de aceptación de todos los miembros del grupo sin excluir a nadie. Los subgrupos que no se comunican entre sí impiden la colaboración.

Entrevistadora.- ¿Podría haber un trabajo en equipo si no hay buen ambiente de relación en el centro?

Resumen respuesta.- Sí que lo habría, impuesto por ley, pero no sería un trabajo en equipo.

Considera que el trabajo en equipo impuesto no es trabajo en equipo, la cooperación auténtica se basa en relaciones positivas en el centro

Entrevistadora .- ¿Qué diferencia hay entre un trabajo en equipo impuesto con otro que no fuese impuesto?

"Pues está clarísimo: el impuesto, no ve ... la gente no ve la necesidad, por lo tanto no sabes... responde a tus necesidades, si tu lo propones responde a lo que tu quieres que hagan, en muchos casos, en muchos, no en todos, mientras que si ellos saben perfectamente lo que tienen que hacer y por qué se hace, el porqué y el para qué, chica, que funcionan en todo, ¿no?... lo mismo. No sé si te he contestado muy bien."

Para que el trabajo en equipo sea auténtico sus miembros deben conocer y controlar el porqué y el para qué del mismo. Deben ser dueños de los fines de dicho trabajo, de esta forma responderá a sus necesidades.

Entrevistadora.- ¿Con todo este trabajo que estais llevando trabajais por pequeños grupos y luego pasa al claustro?

Resumen respuesta.- El claustro decide cuando se trabaja en pequeño grupo y en gran grupo. A veces el equipo directivo hace propuestas al respecto, pero :

"Lo importante es que todos, o al menos lo intentamos, que todos nos creamos partícipes de lo que hacemos, que no digamos : "este lo ha hecho o el otro lo ha hecho", sino: "yo lo he hecho, yo he participado, por lo tanto es un resultado mío... mío, del otro, del otro, del otro" y que ni siquiera se vea que alguien, pero eso ya es teoría, que alguien lo ha impuesto, o que alguien lo ha planteado siquiera ¿no?. Que se diga: "ha surgido la necesidad y respondemos a la necesidad" . Que en muchos casos esto no se logra ¿eh?, pero esa es la intención"

A través del trabajo en pequeño y gran grupo pretenden que todo el profesorado participe.

Considera que un buen trabajo colaborativo es aquel que responde a una necesidad del grupo, se desarrolla sin protagonismos y el resultado pertenece a todos. Todos deben asumir la autoría común del resultado. Sin embargo, considera esta situación ideal, pero imposible, ya que no cree que el trabajo en equipo surja si alguien no lo propone o lo impone. Apuesta por el protagonismo del conjunto del grupo de trabajo, pero ve difícil que se produzca. Refleja la contradicción que vive entre liderazgo y participación, entre la situación ideal y la posible.

Entrevistadora .- ¿Por qué no se logra a veces que el trabajo que se hace sea de todos? ¿Porque quizás unos participan más y otros menos?

Resumen respuesta.- Porque a veces se empiezan a poner pegas y todos ponen pegas. La función del equipo directivo es observar quien puede ayudar a que el trabajo en equipo salga adelante.

Vuelve a insistir en la necesidad de que existan líderes, sean o no del equipo directivo, con papeles especiales dentro del grupo. A estas personas les otorga la responsabilidad de que el trabajo salga adelante. Parece indicar que sin ellos no saldría. El equipo directivo debe buscar a estas personas.

Entrevistadora .- La función del equipo directivo sería no solamente liderar sino hacer que la gente sea protagonista de su trabajo.

Resumen respuesta.- Eso es necesario. Un equipo directivo no puede hacer todo.

Otra vez se muestra partidaria de la participación.

Entrevistadora : ¿Qué conseguís con el trabajo en equipo, porque claro podíais trabajar individualmente. Supongo que vereis ventajas en trabajar juntos? ¿Qué se consigue?

Resumen respuesta.- Nos enriquecemos mucho más.

"Entonces ves que hay otro que tiene otra idea sobre lo mismo y que es tan válida como la que tienes tu, y el otro lo mismo, y el otro lo mismo. Aun incluso gente que puedes decir: "va, esta no te va a dar juego aquí, ¿no?", pues resulta que luego te sorprende con que es el que más juego da en un momento determinado con un tema determinado. A lo mejor si no le diésemos opción a que se manifestase nunca sabríamos lo que puede aportar. O sea que, el trabajo en equipo es la riqueza lo que uno se enriquece y lo que uno se siente copartícipe de otro, la coparticipación, importantísimo. Es decir, estoy yo con lo mío, pero también estás tú con lo tuyo y entonces el producto final es de todos, y no es, esto lo he aportado yo, tu has aportado lo otro..."

Y el negociar es importantísimo

Las ventajas de trabajar en equipo son el enriquecimiento mutuo con las ideas de todos y el que a partir de participaciones individuales salga un trabajo final que es de todos. La propiedad del trabajo ya no es particular, sino del equipo.

Valora las aportaciones de todos, incluso las de aquellos de los que podría esperarse menos. Esta actitud es importante para favorecer la participación.

Entrevistadora .- ¿Y qué es eso de negociar?

Resumen respuesta.- Aceptar lo que uno te dice y que acepten también lo que tu dices. Y tratar de que vean que lo que se hace es importante. Tenemos que trabajar cosas que nos sirvan.

"Lo que hagamos que sea no para la galería, aunque en algún momento puedas tenerlo en cuenta, pero que nos valga, y aquello que nos valga que luego valga para la galería también ¿por qué no?, pero primero que nos valga a nosotros ..."

El trabajo en equipo se basa en la negociación. Para que en este proceso acepten las propias ideas es importante trabajar para objetivos del centro, no de la administración, aunque si se puede es mejor compatibilizarlos. Al trabajar para objetivos propios los profesores ven la necesidad del trabajo que se hace.

Refleja la contradicción que experimenta al sentir la necesidad de trabajar para los objetivos del centro y la obligación de asumir los de la administración. Se decanta por los propios, pero no deja de ver el problema.

Entrevistadora .- Me estabas diciendo que algunos profesores a veces cuando se enfrentan al trabajo en equipo dicen de repente que no. Eso pasa a veces ¿Y por qué pasa?

Resumen respuesta.- Es difícil salir de uno mismo.

"Tenemos unas horas. El poder hacer con esas horas lo que nosotros queremos es muy bonito. Cuesta el ceder y el hacer con... cosas, yo creo que es el individualismo que tenemos dentro todavía... () Muchas veces me siento como la bruja del cuento ¿no? porque voy detrás de todo el mundo : " oye que hay reunión tal día, oye, que no sé que" , y luego nos reunimos y ya la cosa marcha, pero al principio, la pereza, la comodidad, el individualismo, el pensar que a lo mejor el otro no me va a decir nada nuevo..."

La falta de interés por el trabajo en equipo es debida al individualismo, a la comodidad y a la desconfianza de que los otros puedan aportarnos nada. Es más cómodo utilizar el tiempo para lo que nosotros queremos, pero cuando se vence esa resistencia el trabajo sale adelante. La tarea de promover el trabajo en equipo que realiza le hace sentirse contraria a los intereses de los profesores, aunque solo de forma suave, como en un cuento en el que se juegan papeles, Esto manifiesta una disparidad de intereses, aunque sea leve, entre el equipo directivo y el claustro.

Entrevistadora .- Y entonces parece que entre el trabajo individual y el trabajo en equipo hay como una especie de pugna porque comparten el mismo tiempo ¿no? ¿También hay tiempos para hacer este trabajo?

Resumen respuesta.- Ahora hay tiempos. Podemos poner como excusa el tiempo, pero lo que influye es la concepción que tenemos sobre el trabajo en equipo.

"A lo mejor lo vemos más eficaz si yo me pongo a corregir, aunque no lo sea, me pongo a corregir 24 cuadernos, lo vemos más eficaz, que si yo me pongo con otro a hablar de cómo corregir."

Aunque considera que hay tiempo para trabajar en equipo, dice que los profesores piensan que lo aprovechan mejor si trabajan individualmente. Existe una pugna entre el trabajo individual y el trabajo en equipo porque comparten el mismo tiempo que es el horario no lectivo.

Entrevistadora .- O sea que el trabajo parece que adelanta más cuando se trabaja individualmente.

Resumen respuesta.- Si, aunque luego no sea tan eficaz. La gente lo considera menos importante. Porque todavía lo ve como papel, como algo que no nos afecta.

"Mientras no lo veamos como algo que nos afecta, que si que intuitivamente si que creo que lo vemos, pero nos cuesta, entonces, mientras no veamos, y para eso estamos el equipo, yo pienso que sí, mientras no veamos totalmente necesario, si que lo haremos, pero lo haremos como con presión ¿no?"

El trabajo en equipo se ve menos necesario que el individual porque se ve como algo que se hace para el papel y que no nos afecta. El equipo directivo debe hacer cambiar esta concepción.

Entrevistadora .- Y aparte de este trabajo que se lleva en común de todo el centro ¿los ciclos van trabajando la coordinación?

Resumen respuesta.- Si, tienen horario, pero también depende de las necesidades de coordinación que tienen. Hay ciclos que coordinan más. Infantil yo diría que coordina más que el resto, quizás por las características del alumnado o del profesorado. Los primeros ciclos coordinan más que los últimos.

"...pero hay otros (ciclos) que lo ven con más necesidad y los días que tenemos puestos en programación lo hacen porque lo tienen que hacer, pero además porque tienen necesidad de ello, de un tema para coordinar. Y hay ciclos que siempre coordinan más. Bueno, yo infantil diría que coordinan mucho."

El grado de trabajo en equipo es diferente según los ciclos. Algunos se limitan a lo obligatorio y otros tienen necesidad de ir más allá. Los pri-

meros ciclos coordinan más que los últimos. Todo depende de la necesidad que tienen.

Entrevistadora.- ¿Qué dificultades se encuentran en este centro en concreto para trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- Las dificultades aparecen al principio porque se piensa que no se va a ser eficaz y que no va a servir para nada, que se trabaja para el papel y para la imagen.

Entrevistadora .- ¿Y esa idea de que no va a servir para nada de dónde viene?

"Pues porque se cree que trabajamos para el papel y para la imagen, si yo tengo que justificar algo a la inspección a final de curso en un memoria, pues trabajemos para eso. Entonces la mayor dificultad es esa, cuando la gente ve que realmente esa necesidad tiene que ser nuestra, cuando la ve, que no la ve toda - tampoco es preciso que la vea toda - entonces es cuando la gente está dispuesta."

También trabajamos en seminarios a través del CEP, esto no hace ser más serios y llevar la tarea más controlada. Sin un tipo de recompensa no se si trabajaríamos igual.

Dice que una dificultad del trabajo en equipo es el que los profesores no ven la necesidad de llevarlo a cabo y piensan que se trabaja para cumplir con la burocracia. Encuentran más práctico trabajar para la administración. Es importante que los profesores sientan la necesidad del equipo, pero no es preciso que la sientan todos. De esta forma vuelve a configurar dos tipos de profesores ante el trabajo en equipo: los que lo consideran necesario y los que siguen a éstos. Aparece otra vez la necesidad de trabajar para objetivos propios.

Después se contradice al manifestar que se trabaja mejor cuando existe una motivación externa, es decir, un compromiso y una gratificación del trabajo. Quizás sea porque el compromiso del Centro de Profesores se asume voluntariamente, o porque de esa forma se suple la motivación que debería existir por el trabajo por una motivación externa basada en recompensas profesionales, ya que a través del CEP se obtiene un reconocimiento en créditos al trabajo realizado.

Entrevistadora.- En cuanto a la comodidad ¿qué se encuentra más cómodo el trabajar individualmente o en equipo?

Resumen respuesta.- Es más cómodo trabajar individualmente

"Claro, claro... porque es tu idea y hay gente sobre todo que se cree que lo suyo es lo mejor ¿no? , entonces, pues si lo tiene que compartir con otro y el otro no me da nada a cambio ¿con que me enriquezco yo?, siendo que el otro se enriquece con lo mío, que también esta idea también está ahí, ¿no?"

Algunos profesores no quieren trabajar en equipo porque piensan que lo suyo es lo mejor y que colaborando no reciben nada de los otros. Sienten que darían sin recibir nada a cambio. Lo plantean como una transacción en la que ellos poseen la mercancía que tiene valor.

Entrevistadora.- Y aquí que llevais, bueno, bastantes años haciendo cosas. ¿Tu piensas que conforme se va trabajando en equipo se le va cogiendo afición e interesándose más o al revés, uno como que se cansa? ¿crea adicción o harta?

Resumen respuesta.- A la gente no le importa continuar trabajando en equipo.

"Nosotros como equipo directivo también nos proponemos que haya un momento para cada cosa, es decir: se tienen que hacer cosas, pero como te he dicho al principio no se pueden hacer muchas, se tienen que hacer poquito a poco. Entonces la gente no se cansa... () El que se planteen pequeñas cosas hace que se haga con gusto. "

Quiere compaginar el trabajo en equipo con el resto del trabajo del centro. Así la gente no se cansa y se hace a gusto. Valora el interés por delante de la cantidad.

Entrevistadora.- ¿Y se le pierde el miedo al trabajo en equipo conforme se va trabajando?

"Si..., bueno, también te tengo que decir, muchos días nos reunimos y es hablar, hablar, hablar... de otras cosas, de los abuelos, de los niños, pero eso favorece también la relación que podemos tener con lo cual tampoco es una cosa que veamos que sea mal. Hay veces, yo me siento mal, te lo digo, me siento mal, cuando en una hora no hemos hecho nada... tangible. A veces me hacen ver que es importante lo que hemos estado haciendo que es hablar

de mil cosas, ¿entiendes? y aunque al final tengamos que hacer entre dos -que lo hacemos muchas veces- lo que teníamos que haber hecho entre siete, o entre cinco, pues bueno, por otra parte hemos conseguido pues que haya mejor relación, y cuando se piden o se plantean cosas, la gente también está como más dispuesta, y esto sí que es papel del equipo, el crear un buen clima en el que todos se encuentren bien ..."

"Y en las reuniones que sí que a veces dices: "Dios mío no he hecho nada", pues puedes salir pensando: "sí que he conseguido, he conseguido, pues que haya distensión, que podamos plantear cuestiones que luego nos benefician en otras cosas más."

Dentro del trabajo en equipo dedican indirectamente un tiempo a cultivar la relación personal, esto no da un resultado inmediato, pero lo considera una inversión porque luego la gente trabaja mejor. A pesar de todo, a la profesora entrevistada le cuesta admitir que después de una sesión no haya un producto tangible. Refleja un interés del equipo directivo por la eficiencia, interés que solo a través de la reflexión subordina a otras prioridades, pero a pesar de todo sienten tanta necesidad de obtener un producto que a veces hacen el trabajo entre dos.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que se puede imponer el trabajo en equipo, obligar?

Resumen respuesta.- No. A veces se impone un poco.

"En ocasiones dices: "es que esto lo tenemos que hacer, es que no nos queda otro remedio, porque es que si no nos lo van a pedir ". A veces se recurre a la amenaza, a la amenaza entre comillas, pero en pocas ocasiones, aunque en alguna sí, porque dices: "oye, no queda otro remedio, podemos ser todo lo abierto que queráis, podemos atender todos vuestros planteamientos, pero, mira, este es nuestro trabajo y es nuestra obligación moral el hacerlo. Y hay gente que esa obligación moral no la ve porque tiene otros justificantes."

Considera que, cuando no hay otro remedio, se debe obligar a trabajar en equipo porque es nuestra obligación moral. Parece dar a entender que el trabajo en equipo se puede imponer, o al menos se puede forzar el sacar adelante un trabajo.

Entrevistadora.- Con esta organización que teneis que por una parte se trabaja a veces en grupo grande y a veces en grupo pequeño

¿os ha pasado a veces que al trabajar en grupos pequeños, esos grupos ignoran al resto y pasan de los demás y se meten en lo suyo excesivamente? Grupos de ciclo a lo mejor, o de materia...

Resumen respuesta.- No, pero en momentos hemos visto que ciclos distintos o personas distintas planteábamos cosas distintas. Entonces hemos buscado opiniones de asesores externos.

Entrevistadora.- ¿No habeis encontrado esa oposición por grupos, por ciclos, que un ciclo diga una cosa y otro diga otra?

Resumen respuesta.- No, no.

La disparidad de opiniones que han creado conflictos no parece estar vinculada a los ciclos. No aparece la balcanización.

Entrevistadora .- ¿La gente aquí se siente más miembro del centro o de un ciclo o ... ?

Resumen respuesta.- El otro día en una merienda pensábamos, bromenado, que sería bueno contratar a un psicólogo para que estudiara los problemas de los ciclos, especialistas, equipo directivo. Las de infantil, por ejemplo, como están en un lugar apartado creen que no tienen espacios comunes. Pero no hay grupos marcados.

Parece apuntar a la existencia de tres grupos de profesores con intereses y problemas algo diferentes: tutores, especialistas y equipo directivo.

Entrevistadora.- Quizás podría, por lo que me estás diciendo infantil podría tener unos intereses y en el resto del centro otros, o quizás en el resto del centro los tutores y los especialistas. Porque los profesores vais pasando ¿no? de primero a sexto. Entonces es difícil que se sientan miembros de un ciclo

Resumen respuesta.- Si, si, es esto...

Entrevistadora .- ¿Cómo se adscriben los profesores?

Resumen respuesta.- Los tutores rotamos de esta manera: 1º - 2º - 5º - 6º - 3º - 4º. Todo el mundo rota todo lo que puede rotar.

"Se llegó a la conclusión de que cuantos menos intereses haya, intereses personales, mejor puede funcionar el centro."

Al rotar los tutores, excepto los de infantil, por todos los niveles, los repartos de recursos no se basan en intereses. Esta organización del centro y su tamaño contribuyen a que no exista la balcanización.

Entrevistadora.- Con lo cual en el centro si que podría haber tres grupos: infantil, los tutores que rotan y, aparte, los especialistas. ¿Ahí se notan grupos?

Resumen respuesta.- A veces los especialistas se sienten menos importantes al no ser tutores. Pero nada más.

Entrevistadora.- ¿Y algunas veces habeis trabajado en estos tres grupos: por una parte infantil, por otra tutores y por otra especialistas? ¿Tu crees que eso podría ser beneficioso?

Resumen respuesta.-Nunca. No creo que fuese beneficioso. Contribuiría a profundizar más en los problemas.

La forma de agruparse para el trabajo en equipo, generalmente por ciclos y en ocasiones por áreas, contribuye a que no se produzca balcanización. De esta forma los grupos no son estancos, excepto en infantil, puesto que los profesores rotan. Los grupos tampoco tienen intereses comunes.

Entrevistadora .- Me estabas hablando hace un poco de las meriendas como una cosa habitual en el centro. ¿Me podrías decir si esto lo haceis habitualmente y si contribuye para mejor o peor trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Si, si

" Si, si, todo lo que es, todo lo que contribuye o que ayuda a un mejor clima de trabajo en el centro ayuda a un mejor trabajo en equipo."

Entrevistadora .- ¿Y por qué?

Resumen respuesta.- En las meriendas se sacan riéndote temas que a lo mejor son importantes y que tienes que tener en cuenta, la gente cuenta otras cosas diferentes y manifiesta sus problemas personales. Eso

contribuye a que luego se plantea algo y te lo acogen con cierto nivel de escucha.

Considera la relación personal entre los profesores, el buen ambiente del centro, como requisito del trabajo en equipo. A esta relación cordial contribuye la relación de los profesores fuera del centro a través de actividades lúdicas de convivencia en las que los profesores entablan una relación personal y exponen sus problemas personales, satisfaciendo así necesidades de seguridad y apoyo mutuo en temas ajenos al centro.

Entrevistadora.- Me puedes decir, resumiendo que problemas encuentra el trabajo en equipo, que dificultades, por qué a veces no se trabaja en equipo más de los que se trabaja ¿Qué dificultades encuentra el trabajo?.

Resumen respuesta.- El egoísmo, la comodidad, el tiempo, la forma de presentar el propio trabajo en equipo por el equipo directivo.

Considera que el equipo directivo debe plantear el trabajo en equipo y que la forma en que lo presente puede facilitar o dificultar el desarrollo de éste. Reconoce la labor de liderazgo que el equipo debe desempeñar al respecto.

Entrevistadora.- ¿Qué formas hay de presentar el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- De tal forma que ellos se sientan partícipes del propio trabajo, que se crean importantes, que lo que aportan se vea reflejado y que se presente en el momento oportuno y no sea exhaustivo. Que lo vean necesario y eficaz.

El equipo directivo debe presentar el trabajo en equipo en el momento oportuno, no hacerlo exhaustivo y conseguir que los profesores se sientan partícipes del mismo. Sigue siendo importante el papel del liderazgo y la participación.

Entrevistadora .- ¿Se ha dado algún caso en que al margen del equipo directivo, profesores concretos o ciclos hayan planteado la necesidad de hacer un trabajo conjunto en el centro?

Resumen respuesta.- A veces han surgido de otras personas que las han llevado al equipo directivo que ha sido quien lo ha propuesto. Todos los equipos directivos han dado cauces para que la gente participe.

Aunque las propuestas de trabajo en equipo surjan del profesorado, es el equipo directivo quién las presenta.

Entrevistadora .- ¿Se ha dado alguna vez el caso de profesores que hayan preferido trabajar individualmente, que se hayan negado al trabajo en equipo o que piensen que a ellos eso no les conviene?

Resumen respuesta.- No, siempre nos unimos a la mayoría, aunque luego en el equipo no aporten mucho o pasen intencionadamente. Cumplen el horario, van al equipo, cumplen los mínimos.

Ante la obligatoriedad del trabajo en equipo algunos profesores se defienden guardando las apariencias y simulando que participan, pero en realidad se inhiben. En oposición al trabajo en equipo no se presenta un trabajo individual adecuado.

Entrevistadora.- ¿Me podrías decir, ya para terminar, que ha conseguido el centro con el trabajo en equipo? ¿Qué le ha aportado al centro en concreto el que los profesores hayan intentado desde los ciclos, desde el claustro trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- Nos ha aportado tener objetivos comunes, intereses comunes y además la relación humana, el ambiente también es mejor. Aunque no puedan llevarse a la práctica es importante tener objetivos comunes. El hecho de que no haya malas caras cuando se proponen las reuniones ya es positivo.

"No podemos estar siempre trabajando en equipo, pero es necesario trabajar en equipo. Esta sería mi frase : no siempre, pero sí."

A través del trabajo en equipo el centro consigue objetivos comunes, intereses comunes, relación humana y mejor ambiente. Los objetivos comunes son importantes, incluso cuando no puedan llevarse a la práctica.

Estas consecuencias del trabajo en equipo son también requisitos para que se produzca, quizás por eso sean tan importantes los objetivos comunes, porque permiten el trabajo colaborativo.

Entrevistadora.- ¿E individualmente, cada uno? ¿Qué cosas ha facilitado?

Resumen respuesta.- Individualmente también ha favorecido. Algunas actividades se plantean de forma diferente porque piensas que ya no sólo eres tu.

Entrevistadora .- Y como beneficio individual. ¿Hay algún beneficio individual que los profesores hayan sacado del trabajo en equipo de todos estos años?

Resumen respuesta.- Yo sí, yo te puedo hablar por mí.

Entrevistadora .- Si, si, háblame del tuyo

"Yo sí, yo es que me enriquece, sencillamente, y se aprende a ser flexible ¿eh? y a no creer que solo lo tuyo es lo bueno. Es la flexibilidad, el respeto a lo que el otro dice, y luego la riqueza de lo que te pueden aportar los demás."

Con el trabajo en equipo aprendemos a ser flexibles y a valorar las aportaciones de los demás. Nos enriquecemos.

Entrevistadora.- O sea que hay un enriquecimiento ¿se avanza profesionalmente?

Resumen respuesta.- Si, yo soy una acérrima del trabajo en equipo.

No vuelve a insistir en la idea del enriquecimiento profesional. Quizás le parece obvio o ya dicho.

Entrevistadora .- O sea que hay cambios ¿qué tipo de cambio personal, si me puedes concretar un poco más?

Resumen respuesta.- Yo creo que si, aunque sean pequeños pasos. Hay un cambio de actitud. Yo quiero creer que hay cambios.

El trabajo en equipo cambia las actitudes del profesorado.

Entrevistadora .- ¿Los profesores son los mismos antes y después de un tiempo trabajando en equipo ?

Resumen respuesta.- Aunque apenas sea perceptible quiero creer que hay algún cambio. Si vienen profesores nuevos y ven que la dinámica funciona se unirán a ella.

Aquí se refiere más a los cambios del centro. Esperaba que señalase con más énfasis el desarrollo profesional.

VALORACIÓN GENERAL.- La profesora entrevistada valora el trabajo en equipo e intenta promoverlo como jefa de estudios. No queda claro si este interés es únicamente suyo o de todo el equipo directivo. En algunas ocasiones habla de actuaciones particulares al respecto y se echa en falta el trabajo colaborativo del equipo directivo.

Para promover el trabajo en equipo ve necesario no abusar de él y crear un ambiente personal agradable en el centro.

Quiere que el trabajo conjunto sirva para los objetivos que se planteen los profesores, y a la vez debe promover este trabajo de acuerdo con las necesidades del centro y de la administración. Esta contradicción la salva procurando que los profesores hagan suyos los objetivos que se les proponen desde el centro o la administración. De ahí que su papel en el grupo sea algo contradictorio. Parece suplir aquello que el grupo no logra por sí mismo.

La prudencia del equipo directivo, el sentido común que manifiestan y el trabajo que realizan, en especial la jefa de estudios y la secretaria, hacen que el centro promueva la colaboración del profesorado, si bien la práctica de la misma es muy diferente en los distintos ciclos y en los diferentes profesores.

El profesorado colabora movido por el liderazgo del equipo directivo y, concretamente, de la jefa de estudios. Las propuestas parten de dicho equipo que intenta recoger los intereses del claustro y a partir de ellos potenciar la participación, pero aun así los profesores sienten, en parte, que desarrollan objetivos ajenos. Este hecho causa una ligera tensión al considerar los profesores que no trabajan del todo en "lo suyo".

La jefa de estudios sufre, también la tensión entre los objetivos e intereses del claustro y los de la administración y busca fórmulas para compatibilizarlos.

Dado el lugar de donde proceden las propuestas se trabaja más en temas de centro que de ciclo o nivel.

El tamaño del centro y el buen ambiente hace que la colaboración sea adecuada. El equipo directivo lo que hace es facilitar los medios para colaborar, pero al no existir una necesidad perentoria por parte del claustro, debe también proponer el tema y procurar que el profesorado lo asuma. El liderazgo que realiza es positivo, pero se realiza en situación muy difícil, ya que no parte de una necesidad.

Cuando el equipo directivo plantea el trabajo en equipo busca un cierto grado de eficiencia que crea cierta tensión y que a veces les obliga a elaborar ellos solos el producto final.

Aunque el trabajo desarrollado es muy positivo, una forma de mejorarlo sería que los profesores plantearan los temas sobre los que quieren colaborar, la duda es si existe una auténtica necesidad al respecto.

El desarrollo profesional .- La profesora entrevistada dice que en el trabajo en equipo se enriquece con las ideas de los demás, aprende a ser más flexible y experimenta un cambio de actitud. Considero que eso son manifestaciones del desarrollo profesional, sin embargo no es muy consciente del mismo. Cuando se le pregunta directamente por dicho desarrollo, aunque afirma que se produce, no da más detalles, ya que piensa más en las repercusiones que la colaboración tiene para el centro que en las que tiene para ella misma.

Considero que este desarrollo profesional que experimenta es consecuencia del papel activo y autónomo que ejerce en relación a la colaboración.

ENTREVISTA N° 2
COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y
PRIMARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y
ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Montse

Maestra de Educación Primaria Coordinadora del Primer Ciclo N° de años en el centro: 5 N° de años en la coordinación del ciclo: 2

Entrevistadora.- ¿Qué tipo de trabajo en equipo haceis en el ciclo?

Resumen respuesta.- En las reuniones de ciclo tratamos las actividades en las que vamos a trabajar los cursos juntos. Nos ponemos de acuerdo en cosas como reuniones de padres para no desdecirnos un curso del otro. Cuando realizamos actividades conjuntas decidimos hasta donde vamos a llegar con cada curso.

El contenido del trabajo en equipo se refiere más a organizar cuestiones puntuales que al desarrollo diario de las clases. Se trataría de una colegialidad restrictiva.

Entrevistadora.- ¿Cuántos profesores estais en el ciclo?

Resumen respuesta.- Dos, pero para algunas actividades como la evaluación vienen el de PT y el de música. No asisten a las reuniones normales de ciclo, sino cuando se coordinan aspectos generales del centro.

Se echa de menos la coordinación entre tutores y especialistas para el trabajo diario. Parece que esa debería ser la primera necesidad del ciclo.

Entrevistadora.- ¿Qué ventajas le ves al trabajo en equipo? ¿Qué ventajas y que inconvenientes? Vamos a empezar por las ventajas ¿Qué habeis conseguido?

Resumen respuesta.- Se consigue unanimidad en las actividades y en los objetivos tanto en el ciclo como en el centro.

"Yo creo que lo primordial que se consigue es unanimidad de hacer las actividades o de trabajar unos determinados objetivos..., pues trabajar todos en una misma línea y que en el centro y en el ciclo, sobre todo en el ciclo y luego ya en el centro, que se vea que todos seguimos las mismas líneas, que no vamos a nuestro... como antaño melonar ¿no?...como cuando estabas en una escuela unitaria que tu te lo comías y tu te lo..., o sea tu tenías que hacerte todo, pero claro como no estás solo... Yo creo que das otra imagen, y en definitiva ya no solamente es la imagen sino que todo puede ir mejor porque si está todo pensado y digamos decidido y opinado entre dos o tres personas que llegan a una conclusión, pues luego eso se puede enlazar con el siguiente y luego con el último y luego en definitiva es mejor. Es mejor aunque nos cueste, y esto a lo mejor es una de las dificultades, porque no se lo que pasa en las escuelas que siempre estamos agobiados porque siempre tenemos una historia u otra."

A veces las personas implicadas en la coordinación no muestran mucho interés.

Manifiesta que con el trabajo en equipo se consigue coordinación que da buena imagen al centro, ya que en esta época no podemos seguir como antes. Dice que merece la pena aunque cueste más y alude a la dificultad que esto supone debido al trabajo que se tiene en los centros. Se refiere a la intensificación.

Las ventajas que encuentra responden más a la forma de presentarse el centro hacia fuera que a una auténtica necesidad sentida por ella.

Entrevistadora.- O sea que a veces tiene más interés el coordinador que los coordinados.

Resumen respuesta.- No siempre todas las personas del equipo tienen la misma predisposición para ponerse a coordinar algo del ciclo.

Entrevistadora.- ¿Y para el grupo del ciclo tendría alguna ventaja el trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- Si, porque el trabajar con criterios de ciclo te facilita la pauta para saber lo que tienes que hacer. Por ejemplo: hay que ponerse de acuerdo en el ciclo sobre como explicar la resta.

Se refiere a la ventaja de la coordinación y la seguridad que da, pero alude más a las ventajas personales que a las del ciclo. Aquí sí que refleja un interés personal.

Entrevistadora.- ¿Y los materiales entonces piden más trabajo en equipo? ¿facilitan o dificultan?

Resumen respuesta.- Los alumnos tienen sus materiales por decisión del centro. Al principio de curso nos juntamos para revisar las decisiones sobre materiales.

No ve relación entre el trabajo en equipo y los materiales curriculares.

Entrevistadora.- O sea que hace falta juntarse para ver los materiales, y luego ya, claro, luego a lo mejor haría falta juntarse menos porque ya tenemos cosas que nos dan los materiales.

Resumen respuesta.- Exactamente. A principios de curso hay que juntarse más.

Entrevistadora.- Y se utilizan como base de trabajo los materiales...

Resumen respuesta.- Si, se va eligiendo entre diversos materiales.

Entrevistadora.- Y eso ya es una decisión individual

Resumen respuesta.- Si, eso es personal, cada uno utiliza las fichas que quiere.

Entrevistadora.- Los libros de texto es una decisión del centro

Resumen respuesta.-Si, para cambiarlos deben cumplirse unos requisitos.

En resumen dice que para elegir los materiales hace falta coordinación, pero no se pronuncia sobre el efecto que causa el uso de los materiales en el trabajo en equipo. Parece que no se lo ha planteado, quizás porque alude generalmente a un trabajo en equipo que parece no trabajar sobre aquellos aspectos didácticos concretos que ya determinan los libros de texto. Los temas del trabajo en equipo son más generales.

Entrevistadora.- Y en cuanto a las ventajas. ¿Para los profesores individuales el trabajar en equipo tiene también ventajas.? ¿Qué saca un profesor de trabajar en equipo?, porque claro ahí tiene que meter un esfuerzo.

Resumen respuesta.- No lo sé. Creo que es positivo porque se aprende de los demás, aunque de entrada venga mal el utilizar el tiempo de trabajo personal.

Dice que se aprende de los demás refiriéndose a que entre todos se tienen más ideas, pero no habla de un aprendizaje como desarrollo profesional

Entrevistadora.- Qué esa sería una desventaja, el tener que utilizar el tiempo personal para trabajar en equipo

Resumen respuesta.- Si, porque luego te implica el llevarte trabajo a casa.

Entrevistadora.- O sea que una dificultad del trabajo en equipo es el tiempo.

Resumen respuesta.- Si, si. A mi me gusta hacer el trabajo en clase, porque si no me lo tengo que llevar a casa

"... si no lo hago así (corregir en clase) me tengo que llevar el trabajo a casa, y como en casa tengo cuarenta pitos, pues entonces procuro espabilarme."

Se refiere a la intensificación y a la oposición entre la vida personal y la profesional.

Entrevistadora.- ¿Y alguna otra dificultad del trabajo en equipo, tanto en el ciclo como en la comisión de coordinación?

"Como dificultad yo vería que no siempre con las personas que te toca estar en el ciclo son igual de participativas o les viene igual de bien, entonces, claro, las personas que no son muy luchadoras como yo, lo reconozco, porque no soy muy luchadora, porque yo ya soy mayor y ya...y entonces pues yo tengo muchísimos problemas y llega un momento que como ya tienes tantas cosas fuera de la escuela pues cuando..., yo lo comprendo, no soy una persona luchadora... ¿qué ocurre? ...pues que te relajas, si te juntas a uno que le va poco o a una pues ya te viene bien : " Venga a ver, que hacemos, y que tengo que poner, que tengo que hacer el acta" "Pues teníamos que haber hecho tal cosa". Quiero decirte que muchas veces como hay que hacerlo, como además es... algo burocrático que está ahí , que lo tienes que reflejar, pues está claro que lo tienes que hacer, aunque sea en el recreo. "A ver que vamos a poner. Este mes teníamos que habernos reunido tal cosa." Es verdad que las reuniones aprovechamos otros momentos, a lo mejor no las hacemos de una manera tan seria: toca tal día, y a lo mejor nos hemos pegado si hemos coincidido en media hora que teníamos libre a lo mejor hemos hablado del tema que teníamos que hablar, o nos ha coincidido el recreo..."

Como dificultad del trabajo en equipo señala la falta de interés de los miembros del grupo. No hay nadie que lidere, y el trabajo en equipo responde a una obligación y no a un interés asumido. Lo ven como algo burocrático que hay que reflejar en un papel y que se acaba dejando para el último momento. Ella justifica su falta de interés por su situación personal y familiar, alude al ciclo de vida al decir que ya es mayor y a su situación quizás de género al decir que tiene muchas cosas fuera de la escuela. Ve la necesidad de justificar esta falta de interés.

Explica que se apoya en otras personas sin interés para no trabajar en equipo. Reconoce que esa situación es de relajamiento, porque reconoce la obligación, y deja entrever que quizás no se produciría si existiese el liderazgo de una persona interesada por el trabajo en equipo.

A veces el trabajo en equipo se limita a la actividad mínima para responder con el producto, con la tarea que se les ha pedido. El interés no parte de ella ni del equipo que coordina. Trabajan para responder a un a demanda ajena, aunque la consideran justificada y necesaria y esto hace que su trabajo posea determinadas características.

Entrevistadora.- O sea que las cosas por las que se tiene verdadero interés se hacen en cualquier momento, no hace falta que sea el momento de la reunión.

Resumen respuesta.- Cuando no hay una persona puntera hablamos en cualquier momento y tomamos los acuerdos imprescindibles.

Cuando no hay un líder, al no existir interés, el trabajo en equipo se limita a pequeños acuerdos sobre temas organizativos diarios que se toman en cualquier momento. Es una colegialidad restringida que, además, se limita a cumplir con unos mínimos imprescindibles. Los acuerdos se toman en cualquier momento porque es más cómodo que reunirse formalmente.

Entrevistadora.- ¿Muchas veces el trabajo en equipo va destinado para hacer cosas que nos piden de fuera?

Resumen respuesta.- Si, por ejemplo cuando programamos las actividades extraescolares.

Entrevistadora.- ¿Qué tiempo teneis previsto para reuniros en el ciclo, la comisión de coordinación y el claustro?

Resumen respuesta.- En el ciclo nos reunimos dos veces al mes una hora, serían dos horas. En la comisión de coordinación una vez al mes y en el claustro aproximadamente otra.

El tiempo mensual total de trabajo en equipo serían 4 horas frente a las 20 horas de tiempo de preparación. Por cada hora de trabajo en equipo quedarían 4 de trabajo personal.

Entrevistadora.- Del ciclo, la comisión y el claustro ¿en tu opinión cuál es el trabajo en equipo que más rentable, el trabajo en equipo más gratificante y más rentable?

Resumen respuesta.- El trabajo más directo es el de ciclo. Es el más rentable a nivel de trabajo personal, el que te sirve de forma más inmediata, el de comisión de coordinación es más general.

Valora más el trabajo en equipo que le resulta más próximo al trabajo en el aula.

Entrevistadora.- En el ciclo como trabajais en equipo: repartiendo el trabajo, o votando, o por consenso...

Resumen respuesta.- Como somos pocos nos ponemos de acuerdo y no hace falta votar.

Las decisiones se toman por consenso

Entrevistadora.- Y cuando hay alguna tarea que hacer ¿se reparte o se hace allí ?

Resumen respuesta.- Se reparte y luego se trae hecha. Pero muchas tareas de ciclo son sencillas como por ejemplo hacer las autorizaciones.

Entrevistadora.- Y en la comisión de coordinación ¿también trabajais repartiendo o tomando decisiones ?

Resumen respuesta.- En la comisión de coordinación se valora y se vota, luego la jefa de estudios va recordando los acuerdos.

En la comisión de coordinación, a veces, hay que recurrir a la votación.

Entrevistadora.- Y como dificultades de trabajo en equipo me has dicho el tiempo...

Resumen respuesta.- Si, lo peor es el tiempo.

Entrevistadora.- ¿Que características de las personas son las mejores para trabajar en equipo?.

Resumen respuesta.- Lo primero personas que estén dispuestas a trabajar, la disponibilidad, aunque no sepan mucho. Si estás disponible no te parecerá perder el tiempo y valorarás las aportaciones de los demás.

Valora el interés por el trabajo en equipo por encima de los conocimientos. Si la actitud es positiva no se tiene la impresión de perder el tiempo. Debe haber interés.

Entrevistadora.- Todos los profesores se implican en el trabajo en equipo o hay algunos que no le encuentran mucha gracia al trabajo en equipo. ¿Hay profesores que prefieren trabajar individualmente?

Resumen respuesta.- No todos los profesores se implican, algunas veces se deciden cosas en el ciclo y algún profesor no acepta esos acuerdos. Algunos profesores no trabajan en equipo porque piensan que es perder el tiempo.

Los profesores que no trabajan en equipo no lo hacen porque piensan que es perder el tiempo. Otros no aceptan los acuerdos que se toman.

Entrevistadora.- Otra cosa, en el centro se trabaja por ciclos. ¿Se forman grupos de ciclo con intereses distintos que les interesa trabajar más en el ciclo que en el centro?

"En este centro como solamente tenemos un grupo por ciclo, que no hay más, pues no es que digamos:" es que los de este ciclo piensan esto, los del otro piensan lo otro." "

No existe separación por ciclos en el centro.

Entrevistadora.- ¿Y entre especialistas, tutores e infantil? ¿La gente se siente del ciclo o del centro?

"Yo creo que aquí nos sentimos todos del centro, y además este centro que es pequeño..."

El tamaño pequeño del centro evita la balcanización.

Entrevistadora.- ¿Y eso de que sea pequeño facilita o dificulta el trabajo en equipo ?

Resumen respuesta.- Para trabajar en equipo es mejor porque es más fácil ponerse de acuerdo pocos que muchos. A nivel de convivencia también.

El tamaño pequeño del centro facilita el trabajo en equipo porque facilita los acuerdos. Aquí parece estar implícita la idea de que el número y

la disparidad de opiniones dificultan el trabajo conjunto en lugar de enriquecerlo, parece que se prima el producto, el obtener acuerdos.

Entrevistadora.- Tiene alguna relación la convivencia con el trabajo en equipo

Resumen respuesta.- Yo creo que si. Si las relaciones de convivencia son buenas eso arrastra. En este centro hay bastante armonía.

Entrevistadora.- ¿Y eso es bueno para trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- Si eso es bueno, siempre hay grupos de personas que congenian más y tienen más intimidad.

Entrevistadora.- ¿Esos grupos podrían trabajar mejor que los que congenian menos?

Resumen respuesta.- Aunque tengamos ideas diferentes, si somos civilizados y aceptamos las ideas, no tenemos por qué ser del todo afines. Yo creo que es bueno que haya disparidad de criterios y de opiniones si no, no habría posibilidad de poder cambiar.

Primero afirma que las buenas relaciones de convivencia potencian el trabajo en equipo en general, pero no considera la necesidad de tener ideas o prácticas similares para poder trabajar en equipo. Basta con respetar a los demás. Las ideas de los demás nos permiten poder cambiar.

Entrevistadora.- ¿En general, que opinión tienes del trabajo en equipo? ¿te parece importante trabajar con los alumnos en equipo?

Resumen respuesta.- Me parece que es bueno.

Entrevistadora.- ¿Qué sacan los alumnos de ahí?

Respuesta.-

"Pues lo primero porque de alguna manera se tienen que implicar todos, tienen que..., pues muchas veces que hacer, dejar de hacer una cosa que le apetece al uno porque le ha tocado hacerla al otro... lo que pasa es que en estos cursos que son tan pequeños..."

Parece que habla del trabajo en equipo entre alumnos como de reparto de tareas. Valora la implicación y el saber ceder en beneficio del otro.

Entrevistadora.- Eso te iba a preguntar si lo ves por edades

Resumen respuesta.-La verdad es que se organizan unos jaleos en clase porque son pequeños...

Entrevistadora.- ¿Haces alguna cosica en equipo?

Resumen respuesta.- Pues sí, a lo mejor hacemos algún mural. El año pasado por ejemplo, en la semana cultural hicimos distintos tipos de casa, pero están poco acostumbrados.

" ...en los cursos cuando se van haciendo un poco más grandes observo que..., pues... que claro... si hay cuatro en un equipo casi siempre trabajan los dos que tienen ganas de trabajar y los otros dos viven un poco de las rentas. En primaria es importantísimo, pero tampoco, yo que sé, ni les dá ni les quita..."

Cuando mis hijos que van al instituto trabajan en equipo se quejan de que les dan a todos la misma nota cuando todos no han trabajado igual. Uno de ellos que es superexagerado repite lo que han hecho otros si piensa que no está bien.

Aunque dice que para los alumnos es bueno el trabajar en equipo no lo practica apenas con sus alumnos porque los considera pequeños, pero cuando habla de los más mayores dice que en cada grupo solo trabajan algunos y los otros se aprovechan, lo mismo opina de secundaria. Se contradice al decir que este trabajo es importantísimo en primaria, pero que no les da ni les quita. También reduce el trabajo en equipo a tareas poco valoradas socialmente, como el hacer murales.

Considero que en estas manifestaciones respecto al trabajo de los alumnos se refleja su verdadera valoración del trabajo en equipo que es escasa.

Entrevistadora.- Hay profesores que no ven muy adecuado el trabajo en equipo ¿a qué crees que se debe?

Resumen respuesta.- Creo que se debe a que algunos piensan que ya han hecho todo lo que tenían que hacer, que son autosuficientes. Además supone quitar horas al trabajo individual.

Algunos profesores no trabajan en equipo porque no sienten la necesidad ya que no quieren hacer nada para lo que consideran que necesitan ayuda.

Opone el trabajo en equipo al trabajo individual.

Entrevistadora.- Entonces las personas, si ponen por delante el trabajo individual ¿tú crees que lo hacen porque creen que ya lo hacen bien o por inseguridad.?

Resumen respuesta.-Yo creo que es más cómodo el ir a la suya, aunque no es más efectivo. No es autosuficiencia. Creo que los problemas vienen de la gente que nos vamos haciendo más mayores.

La comodidad y el tiempo necesario son los mayores enemigos del trabajo en equipo. Aunque antes decía que era autosuficiencia ahora dice que no lo es. Yo creo que se refiere a que más que sentirse capacitados para hacer las cosas por sí mismos lo que ocurre es que no sienten la necesidad de hacerlas debido, según ella, a la edad. Alude al ciclo vital de los profesores, pero hay que señalar que esta profesora es todavía de mediana edad.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que se cambia a lo largo de la vida?

"Si..., y luego es que la vida depende de las situaciones que te encuentras y los momentos, como no solo tienes este problema, que este es un problema adicional, que es que yo vengo a la escuela, te lo digo sinceramente, (esto lo tendrías que quitar), porque vengo a gusto, te mueves en un mundo de crios pequeños que están en una edad todavía mágica que no son edades problemáticas...() es gratificante, no paras, pero de alguna manera hay veces que vienes de tu casa con otros problemas pues... gordos: que si enfermedades de padres, que si problemas con los hijos, que si una nota mala, que si se van..., son muchos problemas que dices: "mientras estoy aquí..."

Afirma que el momento del ciclo vital en que se encuentra un profesor influye en su actitud ante el trabajo en equipo. También influyen los

problemas personales y familiares del profesor. Encuentra gratificante el contacto con los alumnos y eso le compensa.

Entrevistadora.- ¿Qué es más gratificante, cuando estás trabajando con los alumnos o cuando estás trabajando con tus compañeros? ¿qué te evade más

"Los crios, yo con los niños..., es que con los chicos olvídate..."

Encuentra más gratificante trabajar con los niños que con los compañeros. Valora la ética de la atención, frente a la ética de la responsabilidad.

Entrevistadora.- Para terminar solamente me interesaría una cosa la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales y la presencia de los especialistas, esto ¿ generaría la necesidad de trabajar en equipo o más o menos las cosas ya están encarriladas y no hace falta?.

Resumen respuesta.-Si, pero con la alumna que tengo yo no es necesario... (cuenta detalladamente la historia académica de una niña de integración que en su opinión debería estar en un centro específico.)

Entrevistadora.- ¿Y hace falta también hacer reuniones para determinar en qué centro debe estar la niña?

Resumen respuesta.- No, ahora depende del equipo psicopedagógico y de la inspección.

Parece que no se hace trabajo en equipo en torno a los alumnos con necesidades educativas especiales a pesar de que existe un profesor de pedagogía terapéutica en el centro.

Entrevistadora.- ¿Y con los especialistas se da la necesidad de trabajo en equipo o están las cosas encarriladas para que no haga falta.

Resumen respuesta.- El especialista de música y el de PT están en el equipo de ciclo. A veces me reúno con la de compensatoria, pero gene-

ralmente fuera de la reunión de ciclo. También tenemos reuniones interciclos, sobre todo a principio y al final para enlazar un ciclo con otro. Con los especialistas nos juntamos en las evaluaciones para unificar.

No acaba de aclarar los temas que se trabajan con los especialistas, sigue indicando que no se coordinan mucho los temas pedagógicos diarios en los que tendrían cabida los especialistas. Quizás el mayor contacto se de en las sesiones de evaluación a la hora de calificar.

VALORACIÓN GENERAL.- A pesar de sus manifestaciones a favor, la profesora entrevistada parece no ser en realidad muy partidaria del trabajo en equipo, pero satisface las exigencias del centro al respecto asistiendo a las reuniones de comisión de coordinación y llevando a la misma lo que se le ha pedido que se elabore en su ciclo.

Aunque dice valorar positivamente el trabajo en equipo no le atribuye muchas ventajas ni al que realizan los profesores, ni al que realizan los alumnos. Dice de forma genérica que se aprende, pero en ningún momento se refiere al desarrollo profesional. Yo creo que se mueve en el contexto de una colegialidad obligatoria que desprovee a la cooperación de muchas de sus ventajas.

Parece existir un divorcio entre lo que dice y lo que realmente hace. No siente una necesidad personal de colaborar con sus compañeros.

El profesorado A pesar del intento del equipo directivo de implantar en el centro una cultura de la colaboración, algunos profesores no sienten esa necesidad y se limitan a cumplir los mínimos, pero no desarrollan una auténtica cooperación con sus compañeros de ciclo o centro. Se coordinan solo aspectos puntuales y cuando en el centro se trabajan actividades conjuntas, posiblemente a propuesta del equipo directivo, los ciclos se limitan a acordar las actividades que en ellos se van a realizar.

Hay más iniciativas que implican al centro en general, que iniciativas parciales de los ciclos, debido a que las propuestas vienen del equipo directivo que se plantea actividades que se refieren a todo el centro.

El desarrollo profesional que esta profesora consigue a través del trabajo en equipo será mínimo, ya que no se implica ni siente la necesidad de llevar a cabo este tipo de trabajo. Dice que sirve para presentar el centro hacia fuera, y como ventajas personales solo le atribuye la seguridad, pero no muestra interés hacia el mismo.

ENTREVISTA N° 3
COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y
PRIMARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y
ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Julio

Maestro de Educación Primaria
Coordinador del 3er ciclo.
Número de años en el centro: 3
Número de años como coordinador: 1

Entrevistadora.- ¿Cuántos años llevas como coordinador de ciclo?

Resumen respuesta.- Es el primer año en este ciclo, pero el año pasado estuve de coordinador en el primer ciclo. En este centro hay una norma según la cual los que estamos en el segundo curso del ciclo somos coordinadores. Yo estoy en el primero (5º), pero como la tutora de 6º es jefa de estudios, yo soy el coordinador.

Está reglamentado qué persona del ciclo será el coordinador. Esto significa que no se elige.

Entrevistadora.- ¿Cuántas personas estais en el ciclo?

Resumen respuesta.- Para reunirnos cuatro: los dos tutores del ciclo, el profesor de música y la de inglés.

Entrevistadora.- ¿Cuántas reuniones soleis tener en el ciclo?

Resumen respuesta.- Cada quincena, es decir, dos al mes. Hacemos un calendario a principio de curso que se suele respetar, aunque a veces se cambia por circunstancias personales, otras veces nos juntamos y como no hay cosas urgentes de lo que menos hablamos es de algo muy concreto de la educación, pero cuando salimos pensamos que hemos hablado de todo un poco y hemos tenido una relación de compañeros, aunque no levantemos acta de lo que hemos dicho porque a veces salen aspectos familiares.

"Las reuniones de coordinación, además de trabajo para el colegio son reuniones para enriquecimiento del propio profesorado."

Aunque hay un calendario de reuniones, éste se aplica con flexibilidad teniendo en cuenta las circunstancias personales. Supongo que el pequeño número de profesores que integran el ciclo facilita esta flexibilidad. Cuando no hay cosas urgentes se relacionan de un modo más personal e incluso aparecen comentarios personales y familiares. Considera que estas reuniones informales en las que se habla de todo enriquecen al profesorado y que este enriquecimiento es uno de los objetivos de las reuniones de ciclo.

Entrevistadora.- ¿Y va bien el hablar de estas cosas?

Resumen respuesta.- Si, porque en las reuniones de otro tipo parece que hay que saber mucha pedagogía. Aquí cada uno habla distendidamente y a su manera y da sus puntos de vista.

Valora positivamente las reuniones más informales en las que cada profesor puede exponer sus puntos de vista sin necesidad de demostrar que sabe mucho.

Entrevistadora.-En las reuniones más formales ¿sobre que trabajais?

Resumen respuesta.- Este año hemos trabajado sobre el Proyecto Curricular, especialmente sobre el lenguaje. Hemos revisado la programación y para ello hemos utilizado como pequeño grupo el ciclo. Las otras reuniones han sido más informales como las que hacemos ahora para los preparativos de fin de curso o la semana cultural. Excepto este año hemos trabajado cosas puntuales: actividades para el día de la paz, para elegir materiales, para preparar la Navidad, etc.

Entrevistadora.- ¿Qué encuentras más útil, el trabajo sobre estas cosas diarias o sobre el Proyecto Curricular?

Resumen respuesta.- El trabajo sobre el Proyecto Curricular es menos ameno, se presta mucho a la filosofía, cada uno da rienda a sus pensamientos, aunque a veces también es importante que se hable y se revise lo escrito.

El trabajo de reflexión sobre el Proyecto Curricular lo considera poco rentable, aunque considera que también debe hacerse.

Entrevistadora.- ¿Cómo trabajáis? ¿Entre todos? ¿Hay una persona que dirija la reunión? ¿Os repartís las tareas?

"En principio hay una persona que es el coordinador que va diciendo de lo que vamos a hablar, pero luego es un todo revuelto pues por la sencilla razón de que yo, uno de los problemas que veo al trabajo en equipo, es... la palabra no me convence mucho, pero es la palabra

"escaqueo" digamos esconderse en el grupo (...) Uno se apoya y dice, bueno, como este parece que da más ideas, pues mira, me apoyo en la idea de este... Tiene el problema..., bueno ese es el problema gordo."

Considera que algunas personas se refugian en el grupo para no participar.

Entrevistadora.- Cuándo alguien se escaquea ¿por qué lo hace?

"Yo creo que muchas veces lo hace porque no tiene seguridad en sí mismo, porque ha habido veces que has hablado personalmente...(yo te digo un poco mi experiencia de hace dos años) que has forzado un poco la situación, o que un día has estado en una reunión y has estado dos solamente o por cualquier circunstancia has estado hablando y resulta que son personas que tienen unas ideas tan válidas como las de los demás o quizá mejores, pero o es que no se valoran a sí mismos lo suficiente...(..) Y luego también te encuentras gente pues que realmente no tiene ganas de trabajar, hay que ser sinceros, ¿verdad?. Hay gente que dice: " ¡jolin otra reunión! "o gente que cuando empieza una reunión está haciendo, como aquel que dice, la hoguera para comer, vamos , para terminar. Esto es lo que pienso yo"

Los profesores no participan porque no se valoran lo suficiente y tienen inseguridad, o porque no tienen ganas de trabajar.

Entrevistadora .- ¿Y piensas que estas personas que se interesan menos por el trabajo en equipo conforme van trabajando se acostumbran?

Resumen respuesta.- Un buen coordinador debe repartir tareas. Como esas tareas serán más personales cada uno tendrá que trabajar. Se reparten y luego se ponen en común. El trabajo en equipo lo que necesita es una parte en la que se trabaje individualmente y así ganas las individualidades.

Entiende el trabajo en equipo como un reparto de tareas. Es la forma de implicar a todos.

Entrevistadora.- ¿A veces lo haceis así, dividiendo el trabajo?

Resumen respuesta.- No creas, porque muchos de los problemas que tratamos son problemas sencillos. Generalmente estamos muy ayudados por la jefatura de estudios, no te digo por el equipo directivo, que te da ya directrices.

Ellos no reparten el trabajo en grupo porque se trata de tareas fáciles.

Entrevistadora.- ¿Cuántas veces os reunís como comisión de coordinación?

Resumen respuesta.- Este año ninguna, porque para revisar el Proyecto Curricular de lenguaje hemos hecho un seminario aprobado por el CPR y nos reuníamos todos. Estas reuniones las hacíamos todos los jueves. El año pasado nos reuníamos quincenalmente en la CCP y se planteaban problemas de los alumnos: minorías, a.c.n.e.e.s, etc. La preparación de la semana cultural, día de la paz, etc. se hacía en la CCP, de allí pasaba a los ciclos y cuando ya estaba muy debatido se trataba en claustro.

Entrevistadora.- Después de estas dos experiencias ¿qué encuentras mejor trabajar la coordinación en la CCP o hacerlo entre todo el claustro?

Resumen respuesta.- Son dos cosas totalmente distintas. Pero es mejor el trabajo de todos en el seminario.

"... Para trabajar es más este último sistema (trabajo en seminario de todo el centro), que el otro porque una reunión de Comisión de Coordinación Pedagógica, pues es reunión y vas allá y dices: "pues a ver que me cuentan " y estás hablando y sueltas 5 ó 6 cosas cada uno y punto. Sin embargo, en el otro se trabaja, lo que pasa es que claro, ha habido reuniones anteriores en las que has estado haciendo algo parecido a la comisión..."

Entrevistadora.- ¿Porqué sería mejor el trabajo de todo el claustro?

Resumen respuesta.- Se trabaja más porque hay un trabajo para hacer, existe el compromiso de hacer un trabajo. Si nos reuniésemos todos en el Consejo no daría los mismos resultados porque llegaría un momento en el que no haríamos nada.

Le he preguntado por las ventajas e inconvenientes de trabajar en la CCP o coordinar directamente entre todos, pero al referir la pregunta a la experiencia que han tenido, influyen más variables, como el hecho de que el trabajo de todo el centro lo hacían a través de un compromiso adquirido con el CPR. Ve más positivo el trabajo de todos en el seminario porque tienen una tarea que desarrollar, un compromiso que cumplir que todos han aceptado. El compromiso les hace trabajar más, quizás porque supone el haber asumido unos objetivos y trabajar para ellos.

Entrevistadora.- En general, ¿qué ventajas le encuentras al trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Aprendes de las ideas de los demás, te hace trabajar menos porque trabajar en equipo es reparto de faenas.

"Muchas, la primera de todas es escuchar, escuchar ideas que a lo mejor a ti no se te han ocurrido nunca, o se te habían ocurrido y dices: "¡ ah ! ¡ tu sabes que estaba bien pensado esto!. Entonces aprendes, aprendes porque no eres solo tu. (...) Esta es la ventaja más importante y luego que... aunque parece que el equipo dá trabajo, el equipo quita trabajo porque es que resulta que trabajas de esas maneras, por ejemplo, ya no es en el reparto de faena, simplemente en el pensar, ya no tienes que pensar tanto..."

Las ventajas del trabajo en equipo son el aprender de las ideas de los demás y el repartir la faena. En definitiva, insiste mucho en la idea de reparto de faena, incluso cuando habla de las ideas subyace la opinión de que ya no tienes que generar tantas.

Entrevistadora.- ¿Para el centro tiene ventajas el que los profesores trabajen en equipo?

Resumen respuesta.- Hay profesores que no saben trabajar en equipo y son más rentables trabajando individualmente. Depende de la formación que han tenido, de cómo sean las personas, sus situación particular y la manera de trabajar. Ahora no sirve trabajar fuera del grupo

"Muchas de estas personas que están tan solos están viendo mucho de las teorías que han estudiado."

Algunos profesores no saben trabajar en equipo y lo hacen mejor individualmente. Esas personas viven del pasado, no se actualizan, subyace la idea de que no aprenden. No ve rentable el trabajo que desarrollan.

Entrevistadora.- ¿Qué sacan particularmente para ellos los profesores que trabajan en grupo? ¿Sacan algo?

Resumen respuesta.- Depende de las personas. Yo creo que sí. El que entra el grupo se da cuenta de que se funciona de otra manera. Una vez un compañero mío de una escuela unitaria aislada se dio cuenta de que dividía una recta igual que hacía 20 años. Hace falta gente nueva. A los colegios llegan gente de la escuela de magisterio menos preparados que nosotros en lo científico, pero en cuanto a trabajo en equipo e ideas más preparados que nosotros. Esto es enriquecedor.

En el grupo nos enriquecemos. Parece que cifra el enriquecimiento en la llegada de unuevas ideas, más que en las que se generan en el equipo, de todas formas esta idea está muy próxima al desarrollo profesional.

Entrevistadora.- ¿Aprende? ¿Se convierte en mejor profesional?

Resumen respuesta.- Yo creo que sí, porque aunque al principio no te salgan las experiencias, lo intentas.

Vuelve a cifrar el aprendizaje en llevar a la práctica las propuestas de otros que has conocido a través del trabajo en equipo. No considera el desarrollo de ideas y experiencias propias a través de dicho trabajo.

Entrevistadora.- ¿Funciona mejor el centro cuando sus profesionales trabajan en equipo?

Resumen respuesta.- Yo creo que sí.

Entrevistadora.- ¿Y en qué puede mejorar?

Resumen respuesta.- No sé decirte en qué puede mejorar, pero al trabajar en equipo se crea una relación personal fuera del centro. Te conoces mejor. Se crea un buen clima y todas las cosas que se proponen pueden salir. Ahora yo voy a plantear una cosa del CEP en claustro y espero que la gente participe. También mejora la imagen del centro porque se ve que el profesorado no tiene grietas y conoce todo. Cuando se trabaja en equipo se conocen todas las cosas.

El trabajo en equipo hace que el centro funcione mejor por la relación personal que se establece entre los profesores, la mejor imagen que se da y la información que todos tienen de los asuntos del centro. No habla de otros aspectos como podría ser la coordinación curricular o el desarrollo de nuevas ideas.

Entrevistadora.- ¿Y cuando trabajáis en equipo en gran grupo trabajáis con reparto de tareas, hay personas que llevan la voz cantante...?

Resumen respuesta.- Generalmente es así. En el seminario este último que hicimos eran la jefa de estudios y la coordinadora las que llevaban la voz cantante, las que nos preparaban las cosas, nos ponían los puntos para discutir... El reparto de tareas era de tareas físicas para desarrollar las actividades planificadas.

Existe un liderazgo de la jefa de estudios y la coordinadora del seminario en el desarrollo del trabajo en equipo.

Entrevistadora.- Y como inconvenientes, ¿qué inconvenientes le encuentras al trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- El primero es el de taparse

"El primero que te he dicho, el inconveniente, es el de taparse, el de taparse, además hay tapados que participan, porque eso es lo malo, o lo bueno para el que se tapa"

Entrevistadora.- ¿Cómo se hace eso?

"Pues es participar sin decir nada. Vamos a ver : si tu vas a una reunión y ves a una persona que no abre la boca absolutamente para nada tu dices: ¡ jolines, este también, ni participa ni nada ! " Hay uno que dice una idea, pero hay otro que al cabo de un rato: "oye, pues yo estoy de acuerdo con la idea de él ", que eso es participar, pero hay otras veces que suelta una cosa que a lo mejor no tiene nada que ver con la reunión, ha participado, está dentro del grupo, está vivo si quieres, pero no aporta ideas, no aporta ideas, está tapado. (...) Yo creo que es la gente que tiene miedo de trabajar...que se tapa, que se escuda en el equipo (...) Ese es un inconveniente: escudarse en el propio grupo "

Un inconveniente del trabajo en equipo lo constituyen los profesores que no participan, pero que simulan que participan.

Entrevistadora.- ¿Y algún otro?

Resumen respuesta.- Y otro es la causa por la que algunos se escudan, y es que su autoestima no la tenía suficientemente valorada y se pensaban que no podían. La labor de un coordinador es abrir la cabeza de las personas.

"Hay personas que son incapaces de aceptar la idea del otro, pues porque su idea la consideran la más importante, entonces ese es un problema del equipo que es muy gordo, muy gordo porque en el momento que a ese mozo no le aceptas su idea, automáticamente deja de pertenecer al grupo, porque está convencido de que su idea es la mejor. Entonces ese es un inconveniente bastante gordo."

Algunos profesores no son capaces de aceptar la idea del otro porque consideran la suya más importante, esto hace que se autoexcluyan del grupo.

Entrevistadora.- ¿Y el tiempo que se tiene para trabajar en equipo en el centro, tu crees que es suficiente?

Resumen respuesta.- Yo creo que no. No, porque no se puede trabajar continuamente hasta que se termina, hay que trabajar en las horas de exclusiva y en esas horas hay muchas cosas: padres, equipo psicopedagógico, CCP y otras horas de trabajo de correcciones. El ciclo se reduce a un día a la semana.

Entrevistadora.- ¿Sería mejor para el trabajo en equipo que la exclusiva fuesen dos horas seguidas?

Resumen respuesta.- Si, porque el empezar cuesta mucho y se pierde la idea de una sesión para otra.

Considera el tiempo de trabajo en equipo insuficiente y distribuido en periodos demasiado cortos.

Entrevistadora.- ¿Crees que se trabaja mejor cuando la gente piensa de la misma manera o ves mejor que la gente tenga ideas distintas?

Resumen respuesta.- Yo veo más conveniente que la gente tenga ideas distintas porque cuando todo el mundo está de acuerdo se acaba enseguida y uno de los enriquecimientos del trabajo en equipo es precisamente el hablar, que se expongan las ideas. Tener ideas iguales es cómodo, pero tiene que haber un elemento discordante positivo que anime a los demás, aunque lleguemos a las mismas ideas, lo bueno es haber hablado.

La demanda actual de trabajo en equipo es positiva, el problema está en la obligación de ponerlo por escrito, pero si no lo plasmas tampoco tiene sentido.

Ve mejor que los miembros del equipo tengan ideas diferentes porque si no, no hay enriquecimiento y se aceptan todas las propuestas sin discusión. No ve la necesidad de compartir algunas ideas para avanzar.

Relaciona el trabajo en equipo con la obligación de plasmarlo por escrito, seguramente porque piensa en el trabajo en equipo obligatorio que va acompañado de la obligación de presentar el producto por escrito.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que los libros de texto facilitan el que se trabaje en equipo, o como ya está eso ahí, ya no se trabaja en equipo?

Resumen respuesta.- Para según que temas puede que no ayude mucho, ¿eh?. Aquí trabajar para la clase hemos trabajado poco, cada uno ha ido preparando cosas y lo que hace lo deja para el compañero que coge el nivel el año siguiente.

No se plantea mucho la relación entre libros de texto y trabajo en equipo, porque el trabajo que vienen realizando es de centro y no de aula y considera que no tiene relación con los libros de texto (a pesar de tratarse del Proyecto Curricular)

Entrevistadora.- O sea, que el trabajo en equipo es más para las cosas del centro que para las cosas de la clase.

Resumen respuesta.- Si

Entrevistadora.- Según tu experiencia se puede obligar a trabajar en equipo.

Resumen respuesta.- No

Entrevistadora.- ¿Por qué ?

"No, no, porque el trabajo en equipo es..., es una cosa..., es que imponer es por la imposición en sí, igual que si a uno que está acostumbrado a trabajar con otro le dicen que tiene que trabajar ahora solo, obligatoriamente, sí, le puedes decir que por ley tiene que hacer estas reuniones y a lo mejor puede ser que por ley entre en el equipo, pero que va a trabajar con mala gana esto está claro..."

Esto lo digo para el trabajo en equipo que no es obligatorio. Los ciclos tienen que funcionar y por ley hay que reunirse. Ahora no hay que imponer el trabajo en equipo porque todo el mundo lo tiene muy asumido

Dice que el trabajo en equipo no se puede imponer, pero que existe otro tipo de trabajo en equipo obligatorio para que funcionen los ciclos. Resuelve la contradicción diciendo que hoy en día no es preciso obligar a nadie porque todo el mundo tiene asumido el trabajo en equipo.

Entrevistadora.- ¿Estás participando en algún grupo voluntario en el CEP?

Resumen respuesta.- Si, además de coordinador de ciclo soy coordinador del Programa "Ramón y Cajal". Nos reunimos dos veces al mes.

Entrevistadora.- ¿Qué te parece el trabajo en equipo entre los alumnos ? ¿Te parece interesante?

Resumen respuesta.- Si

Entrevistadora.- ¿Tu puedes trabajar en tu clase en equipo?

Resumen respuesta.- No, porque el aula es muy pequeña y no hay espacio.

Aunque considera importante el trabajo en equipo no lo lleva a su aula aduciendo problemas de espacio, pero tampoco ve muy necesario el disponer de espacios alternativos.

VALORACIÓN GENERAL.- El profesor entrevistado considera importante el trabajo en equipo, pero orientado a la consecución de unos resultados. Valora la eficiencia, por eso habla continuamente del reparto de tareas dentro del grupo, del problema de los profesores que no aportan nada, etc.

Considero significativo que al venir las demandas de trabajo en equipo de jefatura de estudios, se realizan en equipo las tareas de coordinación del centro, más que las del ciclo o de tutores y especialistas.

Encuentra más útil el trabajo que le ofrece un mejor producto, es decir, el que está más cercano a su aula, pero es el que menos practica porque las iniciativas que le llegan son de índole más general.

El profesorado dispone de condiciones para colaborar, pero desarrolla un tipo de colaboración u otra según sus intereses. El profesor entrevistado valora un tipo de colaboración centrado en la eficiencia y orientado a realizar el trabajo que tiene que desarrollar: se reparte las tareas, se comparten las ideas y todos se aprovechan de esa organización. Incluso considera que el mejor coordinador es el que realiza este reparto. Distingue claramente entre dos tipos de trabajo, ya que cuando la tarea no es urgente se trabaja de otra manera menos formal y se exponen los puntos de vista propios.

Considera que **el desarrollo profesional** se produce al poner en práctica las experiencias que aportan los demás, por lo que se convierte en mejor profesor el que colabora que el que no lo hace, dice que los profesores que no trabajan en equipo no se actualizan.

ENTREVISTA N° 4
COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y
PRIMARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y
ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Elena

Maestra de Educación Primaria Coordinadora del 2º ciclo. Número de años en el centro: 16 Número de años en el ciclo: 6 Número de años como coordiadora: 3
--

Entrevistadora.- ¿Me puedes decir el tipo de trabajo en equipo que haceis dentro del ciclo..., el qué haceis ahora y el que habeis estado haciendo?

Respuesta.-

"¿Te refieres a la hora de programar actividades para los niños?"

Entrevistadora.- Si, lo que trabajais como ciclo. Si hay algún trabajo de ciclo, o no...

Resumen respuesta.- Yo muy poco..., sí, hemos programado actividades extraescolares, pero normalmente, muy poco.

Entrevistadora.- ¿ Eso en esta vez, o generalmente en el ciclo no..?

Respuesta.-

"No se... es que me me ha tocado coordinar a mí las tres veces y no he podido."

Entrevistadora.- ¿Y, en la comisión de coordinación? ¿Haceis trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Si, sobre actividades extraescolares o así, pero lo que es sobre el curso... muy poco.

Entrevistadora.- ¿Porque no has encontrado el ambiente adecuado?

Resumen respuesta.- No..., porque de no coincidir con alguien que piense igual, igual que tu, cada uno hace lo que Se coordina a nivel de centro y eso también vale.

La profesora entrevistada trabaja poco en equipo y tampoco parece considerarlo necesario. En su trabajo de aula solo coordina las actividades extraescolares y lo que trabaja en la comisión de coordinación no lo valora ni lo ve relacionado con su aula. Dice que las circunstancias (parece que se refiere a los compañeros) le han impedido coordinar, pero luego explica que con la coordinación de centro es suficiente, solo coordinaría las cuestiones de aula si se diese el caso -que ella parece calificar de extraordinario- de que tuviese compañeros que pensasen igual que ella.

La coordinación de actividades extraescolares que realiza es lo mínimo para poder hacer alguna actividad conjunta en el ciclo. Esta situación de falta de cooperación es lo habitual y la considera normal. No manifiesta desear otra situación

Entrevistadora.- ¿Tú crees que para el trabajo en equipo hay que pensar igual que el otro... o distinto? ¿qué es mejor?

Respuesta.-

" ... Muy parecido, o algo así..."

Entrevistadora.- Parecido... Tiene más ventajas...

Respuesta.-

" Si, porque lo que haces es perder el rato si no tienes... vamos.... tienes que coordinar en ratitos muy cortos... si tienes diferente forma de orientación no te pones de acuerdo en toda la vida. Lo que pasa es que si que normalmente se cede también en cosicas, se va cediendo..."

Esta necesidad tan fuerte de que el trabajo en equipo parta de ideas comunes parece reflejar una valoración de la eficiencia, de los resultados obtenidos, sobre cualquier otra consideración. Si no se parte de bases comunes llegar a resultados en periodos cortos de trabajo no es posible.

No habla de enriquecerse con las ideas ajenas sino de hacer concesiones y ceder.

Entrevistadora.- ¿Y con los especialistas coordinais algo...?

Resumen respuesta.- Si, yo por ejemplo con la de inglés he coordinado alguna vez.

Entrevistadora.- Pero tu individualmente, no como ciclo ¿no?

Resumen respuesta.- No, yo como...

Esta coordinación individual irá más dirigida a aspectos concretos que a la planificación general de todo el ciclo.

Entrevistadora.- ¿Y que tipo de cosas coordinais?

Resumen respuesta.- Por ejemplo, en lenguaje cuando estás dando las partes de la oración si ella empieza con los adjetivos procurar darlo nosotros antes o que tengan idea los niños, porque si no es un desastre. Pero alguna vez, por norma tampoco.

La coordinación va dirigida a garantizar que los elementos gramaticales se enseñan antes en castellano que en inglés. No parece haber una planificación anterior conjunta que lo garantice.

Entrevistadora.- Alguna vez, no es que haya un plan de coordinación. . .

Resumen respuesta.- No, pero yo creo que ahí sí que debería de haberlo.

No se atribuye la capacidad de decidir coordinarse y de elaborar un plan al respecto. Considera que son decisiones que deben tomarlas otras personas. Ni siquiera considera un plan el horario destinado a las reuniones de ciclo.

Entrevistadora.- Y el hecho de tener unos materiales, unos libros de texto, os facilita... Si no tuviéseis libros de texto tendríais que coordinar más, o...

Resumen respuesta.- Si, a mi sí que me valen, pienso que para eso están. Están bien orientados, luego te apoyas tu en tu trabajo, pero...

Defiende la necesidad de los materiales, de los libros de texto y no se plantea si su existencia facilita o dificulta el trabajo colaborativo.

Entrevistadora.- Y cuando coordinais con la de inglés os basais en los materiales que teneis...

Resumen respuesta.- Si, si, pero coordinamos poco...

Entrevistadora.- Lo que coordinais son cosas más generales del centro. ¿Pero lo haceis en el ciclo o directamente ya en la comisión de coordinación?

Resumen respuesta.- Primero se hace en el ciclo y luego se coordina todos, la puesta en común todos.

Entrevistadora.- Y lo que haceis en el ciclo son actividades extraescolares..., lo del proyecto curricular...

Resumen respuesta.- Proyectos, o cuando se revisan esos proyectos...

Este trabajo de ciclo es el que viene diciendo que no puede realizar "por circunstancias". Parece que ahora habla de una forma genérica, de lo que se hace en general.

Entrevistadora.- Pero eso es más para el ciclo...

Resumen respuesta.- Pero luego te vale para el ciclo lo que has hablado ahí.

Parece que lo que trabaja en la Comisión de Coordinación luego le sirve para el ciclo.

Entrevistadora.- Es más del ciclo hacia fuera, más que del ciclo hacia la clase.

Resumen respuesta.- Si, si...

Entrevistadora.- ¿Y todo este trabajo que estais haciendo aumenta el trabajo o quita, el trabajo en equipo que se hace en la comisión de coordinación...?

Respuesta.-

"Aumenta el trabajo, hombre..."

Esta rotunda respuesta muestra lo poco operativo que encuentra el trabajo en equipo.

Entrevistadora.- No es muy práctico lo que estais haciendo...

Respuesta.-

"Hombre, algunas veces, algunas cosas sí, pero otras..., no lo se chiquilla, yo... pienso que nos da más faena, o que te quita horas de lo tuyo. "

Distingue claramente entre el trabajo propio y personal y el trabajo en equipo. Este último no facilita el primero, sino que le quita tiempo. No encuentra práctico el trabajo en equipo.

Entrevistadora.- Lo tuyo sería más el trabajo... de clase

Respuesta.-

"Trabajo mío, de clase."

Entrevistadora.- Claro, las horas que se tienen para el trabajo...

Respuesta.-

"Las horas de trabajo para coordinar con los demás tienes que quitarlas de lo tuyo."

Vuelve a enfrentar el trabajo cooperativo con el personal y propio.

Entrevistadora.- Viene bien ¿qué cosas vienen bien?

Resumen respuesta.- Siempre aprendes de los demás y en los cursos estos que hacemos también aprendemos de los demás, tampoco te cierras en lo tuyo.

Dice, sin mucha convicción, que con el trabajo en equipo se aprende de los otros, pero sitúa este aprendizaje al nivel del que realiza en los cursos de formación.

Entrevistadora.- O sea que le encuentras ventajas al trabajo en equipo

Resumen respuesta.- Si..., si...

Responde afirmativamente sin aportar argumentos ni mostrar gran convencimiento.

Entrevistadora.- Por ejemplo, para los alumnos tiene alguna ventaja el trabajo en equipo.

Resumen respuesta.- ¿Dentro del aula ?

Entrevistadora.- Me refiero al trabajo que se hace en equipo entre profesores ¿Repercute algo en los alumnos?

Resumen respuesta.-Según que temas sí. Repercute cuando se trabajan temas específicos que luego se van a aplicar en clase.

Vuelve a la idea de valorar más el trabajo cooperativo referido a temas de aplicación directa al aula.

Entrevistadora.- Qué eso no es lo que suele pasar...

Resumen respuesta.- No ..., una vez al año o algo así.

De esta respuesta se deduce que considera que solo una parte pequeña del trabajo en equipo repercute en los alumnos.

Entrevistadora.- Y para el centro es bueno lo de trabajar en equipo...

Respuesta.-

"Yo creo que sí..., bueno... tampoco está tan mal ¿no?, está bien que quieras ponerte de acuerdo con todos..., o discutir... en ese sentido..."

Aunque responde afirmativamente se trata de una suposición ante la que no muestra ninguna seguridad.

**Entrevistadora.- ¿Y el centro, del trabajo en equipo saca algo ?
¿Va mejor el centro si los profesores trabajan en equipo?**

Resumen respuesta.- Mujer..., no se que decirte porque yo pienso que el centro concretamente funciona bien, no sé si es por el equipo o porque estamos bastante de acuerdo todos.

Entrevistadora.- ¿En ese buen funcionamiento tiene algún papel el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Yo creo que sí..., me parece que sí..., sacas algo positivo, no todo, porque cada uno tenemos luego una visión.

No está segura de que el trabajo en equipo sea positivo para el centro.

Entrevistadora.- ¿Y los profesores sacáis algo de ese trabajo en equipo? Por ejemplo, tu, ¿has sacado algo del trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Si, si, yo me refería a mí.

Entrevistadora.- ¿Qué cosas positivas has sacado del trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- De la coordinación que tenemos... pocas, ya te digo que yo pocas, pero por circunstancias.

Entrevistadora.- Pero no solo del trabajo dentro del ciclo, del trabajo en la comisión de coordinación y de todo el centro...

Resumen respuesta.- No lo sé, en este momento no te lo puedo decir.

No sabe determinar los resultados personales que obtiene del trabajo en equipo, aunque ya adelanta que del trabajo del ciclo no obtiene ninguno porque no lo realiza.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que se aprende algo trabajando en equipo? ¿Se aprende de los demás?

Respuesta.-

"Si que se saca, sí..., yo creo que sí que a veces..., no siempre, ya te digo porque creo que todos somos muy "yo, yo" "

Resumen respuesta.- Si que se saca, aunque no te puedo decir en concreto el qué. Creo que se hace con esa intención. También ves cosas negativas que a tí no te gustan.

Aunque acababa de decir que desconoce lo que se obtiene del trabajo en equipo afirma, aunque sin mucha convicción, que algunas veces se aprende, pero no siempre, porque anteponemos nuestras ideas. Considero que no está muy convencida de que se aprenda ya que su experiencia le dice que se da apego a las propias ideas.

Entrevistadora.- ¿Cómo ventajas del trabajo en equipo cuales encuentras?

Resumen respuesta.- Si va bien la cosa, si. Si puedes coordinar bien...

Entrevistadora.- Que tendría que pasar para que fuese bien la cosa, que condiciones tendría que haber: tiempos, personas, espacios... para poder coordinar bien.

Resumen respuesta.- Tiempo se tiene, pero habría que estar de acuerdo con las personas para coordinar. Si discrepas mucho es difícil.

Para trabajar en equipo necesita estar de acuerdo con las personas del grupo, a partir de ahí encontraría ventajas, pero no sabe cuales.

Entrevistadora.- Cuándo estás trabajando en equipo que sensación tienes, ¿te sientes bien trabajando, tienes ganas de terminar, es agradable?

Resumen respuesta.- Si, a mi me gusta cuando estoy con una persona adecuada. Me parece que es bueno hacer cosas en común.

Entrevistadora.- ¿ Por qué crees que a veces no funciona el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Pues vuelvo a lo mismo, depende de las personas.

Entrevistadora.- Y a lo largo de tu experiencia en este centro o en otros centros que hayas estado antes ¿Que dificultades encuentras en el trabajo en equipo? ¿por qué ? ¿Por qué a veces no se ha hecho o no se ha hecho todo lo bien que se podía haber hecho?

Resumen respuesta.-No lo sé...Vamos a las reuniones con ideas preconcebidas. Ocurre lo mismo que en los cursos que sacas ideas pero no aplicas todas. También depende de la edad y los medios de formación que se han tenido. Al ser mayor se ven las cosas distintas.

"...Pues por lo mismo, porque tu vas ya con una idea y aunque... en el equipo se planteen cosas, luego tu vas ya con la idea muy preconcebida y me parece que es muy difícil que nos hagan cambiar ya."

El mayor problema del trabajo en equipo lo cifra en la dificultad que tenemos para cambiar nuestras ideas debido, entre otras causas, a la edad y a la formación. Insiste en que la mayor dificultad son las personas. Parece que de la continuidad en señalar este hecho se deduce que ha tenido experiencias negativas, pero tampoco parece que eso le preocupe mucho.

Entrevistadora.- ¿En la formación que tu has tenido estaba previsto trabajar en equipo después? ¿Trabajábais en equipo en magisterio?

Resumen respuesta.- No, solo hacíamos algunos murales.

En su formación inicial solo trabajaban en equipo para hacer murales, actividad que generalmente no estaba valorada y planteaba pocas exigencias de contenido ni de forma. Ya que de ella se esperaba poco, podía hacerse en equipo.

Entrevistadora.- ¿Tu piensas que a esto de trabajar en equipo se le daba importancia?

Respuesta.-

" No, y de hecho te voy a decir una cosa, ¿eh? yo a nivel ya de universitarios, de personas...todo lo que trabajan en equipo luego lo que les valoran es el trabajo personal ¿eh?. Lo que digo, es bueno para ayudarte en muchas cosas..., pero luego no sé hasta que punto... la vida...sirve el equipo, porque luego tienes que hacer tu expediente y tu currículo... Es bueno para el profesional para ayudarnos, si, pero... Dentro de la enseñanza si que es bueno"

Entrevistadora.- Que a lo mejor luego ves que eso en la vida no da...

Resumen respuesta.- No lo sé, no lo sé, porque hay distintas circunstancias y distintas escuelas.

Considera que al trabajo en equipo no se le dio importancia en su formación inicial, pero que ahora tampoco se le da. Ella misma considera que no es adecuado para la vida porque en ella prima la competitividad y la meritocracia personal. Solo le otorga su papel en el mundo de los profesionales y concretamente en el mundo de la enseñanza. Aunque acaba dudando no considera importante el trabajo en equipo.

Entrevistadora.- Me estabas diciendo como dificultades que cada uno tenemos nuestras propias ideas..

Respuesta.-

"Somos un poco orgullosillos todos... y eso que yo soy de las que voy cogiendo..., yo he cogido..., todo lo que me gusta lo voy cogiendo."

Habla del trabajo en equipo como de "coger" las ideas ajenas. Se trata de una terminología basada en la eficiencia y opuesta al compartir.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que es importantante que desde los equipos directivos se promueva el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Con tal de que no sea imposición

Entrevistadora.- Eso es importante, ¿qué diferencia habría?

Resumen respuesta.- Si es por imposición lo haces, pero...

Entrevistadora.- ¿Se puede imponer el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- No lo sé, pero yo no lo impondría, sugerirlo sí, pero obligatorio...

Entrevistadora.- Piensas que sería bueno que se promoviera, pero sin llegar a imponerlo.

Resumen respuesta.- Si.

Considera que el trabajo en equipo no se debe imponer, pero no aporta razones.

Entrevistadora.- ¿Piensas que a ti se te facilita desde el equipo directivo el trabajo en equipo en este centro?

Resumen respuesta.- Si, si, sin ningún problema.

Entrevistadora.- ¿Qué opinión tienes del trabajo en equipo de los alumnos?

Resumen respuesta.- De vez en cuando si que es bueno que trabajen junticos, si, si, si...

Entrevistadora.- ¿Que ventajas le ves para ellos?

Resumen respuesta.- A mí si que me gusta que trabajen en equipo.

Entrevistadora.- ¿Y algunas veces trabajais en equipo o teneis dificultades? ¿Lo haceis alguna vez?

Resumen respuesta.- Ahí si que el que es más despistadillo si que se fija y... También tiene el inconveniente de que le dejen el trabajo al más pítico y ellos trabajen menos. Es bueno porque se contagian y participan.

Entrevistadora.- ¿Si fuesen más mayores lo podríais hacer mejor , o qué?

Resumen respuesta.- Mejor, cuanto más mayores mejor.

Valora positivamente el trabajo en equipo de los alumnos, aunque no sabe explicar las ventajas, solo habla de la participación y, frente a ella, del riesgo de que solo trabajen los más listos.

Entrevistadora.- ¿Y trabajais en equipo algún tema?

Resumen respuesta.- Buscan sociales, murales...

Entrevistadora.- ¿Y eso lo haceis muy a menudo?

Resumen respuesta.- Cuando hay tiempo..., se apodera el tiempo.

Frente a la valoración del trabajo en equipo de los alumnos aparece la contradicción de lo poco que lo practican, debido al tiempo, y de que sólo lo utilicen para buscar sociales y hacer murales. Se da una situación similar, en cuanto a tiempo empleado y temas tratados, a la producida en la formación inicial de la entrevistada, por lo que podemos decir que los esquemas del trabajo en equipo y la valoración que se hace del mismo tienden a reproducirse.

Entrevistadora.- Antes trabajábais en la comisión de coordinación por ciclos y ahora lo haceis por materias ¿tu que ves mejor ,el trabajo por áreas o el trabajo por ciclos.

Resumen respuesta.- No lo sé, no veo la diferencia.

Entrevistadora.- Pues si no quieres comentar nada más esto es todo.

VALORACIÓN GLOBAL.- Considero que para la profesora entrevistada el trabajo en equipo es únicamente una técnica que sirve para que los alumnos participen en actividades escolares poco relevantes, pero que se opone a la competitividad de la sociedad actual. Lo considera adecuado para los profesores, pero en el caso de que se encuentren las personas idóneas para llevarlo a la práctica, en ningún caso es una necesidad o algo que pueda tener importancia para el centro o los profesores. Sólo repercute en los alumnos cuando se trabajan aspectos muy concretos del aula. Tampoco piensa que el profesorado aprenda de este tipo de trabajo que únicamente sirve para que podamos "coger" ideas si no estamos demasiado cerrados en las nuestras como suele ocurrir.

Parece haber encontrado dificultades para trabajar con los compañeros del ciclo, pero no se ha preocupado de vencerlas.

Cumple los mínimos de trabajo en equipo señalados por el centro asistiendo a la comisión de coordinación y participando más o menos en ella, pero no hay un trabajo previo de ciclo.

Reproduce los esquemas vividos en la formación inicial respecto al trabajo en equipo.

No pone las condiciones para que el trabajo en equipo le genere desarrollo profesional y mantiene una idea tradicional de la enseñanza con cierta desconfianza hacia algunas innovaciones.

El profesorado La profesora entrevistada dice que aprovecharía los cauces que ofrece el centro si se diesen otras circunstancias en las personas con las que tiene que colaborar, pero en realidad no está interesada en hacerlo y se conforma con simular la cooperación. No muestra interés por el trabajo en equipo, ni lo considera parte de su trabajo. Desarrolla una cooperación artificial.

Deja sin contenido las estructuras que el centro le ofrece. Hace lo que se le exige, pero no hace suyos los objetivos.

El desarrollo profesional La profesora entrevistada no se desarrolla profesionalmente a través del trabajo en equipo, ya que no le interesa ni en realidad lo practica. Considera que aprende algo, como en los cursos, pero no se plantea más allá.

ENTREVISTA Nº 5

COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Ana

Maestra especialista de Inglés
Secretaria del centro
Número de años en el centro: 8
Número de años de secretaria: 5

Entrevistadora.- Quería que me dijese en primer lugar si haces algún tipo de trabajo en equipo, que puede ser bien con algún ciclo, con otros especialistas, con el equipo directivo...

Resumen respuesta.- Con el equipo directivo, si...

Entrevistadora.- Vamos a empezar por ahí por ejemplo

Resumen respuesta.- Nos juntamos normalmente para planificar, ahora con la semana cultural, la PGA a principio de curso y después los seminarios que llevamos. Acordamos lo que nosotros pensamos que se puede plantear al resto del claustro y vemos como se plantea para que pueda ser aceptado o no.

El equipo directivo se preocupa no sólo por el qué, sino también por el cómo, por la forma de implicar al profesorado en el trabajo conjunto.

Entrevistadora.- O sea que el contenido de las reuniones es ver lo que se va a hacer y como se puede hacer.

Resumen respuesta.- Si, y cómo se va a distribuir y de qué forma vamos a plantearlo al resto. Aunque cada cargo tiene unas funciones específicas nos ayudamos e indistintamente vamos haciendo las cosas en común sin fijarnos si son de secretaría, jefatura o dirección.

El equipo directivo entiende su trabajo como un todo y, además de trabajar en equipo para planificarlo, lo desarrolla compartiendo determinadas tareas. Considero que este nivel de trabajo en común se consigue porque el trabajo del equipo directo no está muy estructurado, especialmente cuando se pretende hacer alguna actividad innovadora que es precisamente en las que parece que colaboran más.

Entrevistadora.- Y eso requiere trabajar en equipo, claro...

Resumen respuesta.-Claro.Requiere trabajar en equipo, poner en común muchas ideas y que muchas veces no sean las tuyas las que se ponen en práctica.

"Lo que se mira fundamentalmente aquí es, un poco, que haya un ambiente... cordial, que todo el mundo esté mas o menos a gusto y..., en este caso por ejemplo yo estoy en contra más de una vez, no porque no crea que se debe de estar a gusto que a mi me parece que es fundamental, porque además me parece que hay mucha gente que entra por ahí ,si no no entraría."

El equipo directivo se esfuerza por crear un buen ambiente en el centro porque considera que así la gente trabaja más a gusto y trabaja más en los aspectos comunes del centro.

Entrevistadora.- ¿Eso te parece a tí o al equipo ?

Resumen respuesta.- En general como equipo nos parece eso fundamental, yo soy a lo mejor el elemento más discordante del equipo.

Entrevistadora.- ¿Y por qué piensas otra cosa ?

Respuesta.-

"Pues porque me parece que tratando que todo el mundo esté a gusto y esté bien siempre se benefician el que menos ganas de trabajar tiene porque además es el que más exige y cuanto más das más exigen,... entonces el que siempre da el callo, el que

siempre trabaja y el que siempre está dispuesto pues se carga con muchas más cosas que si estuviera ben claro las funciones de cada uno: " oye, es que esto es así, tu tienes que hacer esto y se acabó".Entonces, no es que esté... totalmente en desacuerdo, ya te digo me parece fundamental que el ambiente sea agradable, que estemos todos a gusto, que esto funcione, pero si es a costa de un grupo para que dos..., tres, vivan contentos...la única discordancia va por ahí."

La profesora entrevistada considera que el equipo directivo debería obligar a trabajar en los aspectos comunes del centro al profesorado que no lo hace porque no considera justo que su actitud aumente el trabajo del resto. Apunta el problema de los profesores que no colaboran y lo soluciona con cierto grado de obligación.

Entrevistadora.- ¿Y esto sería en cuanto al trabajo en equipo ?

Resumen respuesta.- Claro, en equipo.Por ejemplo ahora en la preparación de la semana cultural hay una serie de funciones y una serie de cosas que hay que realizar, yo como equipo directivo planificaría distribuyendo el trabajo por ciclos con total libertad para organizarse, pero con la obligación de sacarlo adelante. El organizarlo preguntando lo que nos parece entre todos y dando opción a elegir el trabajo hace que la gente esté más contenta y se gana muchísimo en el ambiente.

"...pero puede llegar un momento en que si hay más número de personas de las que hay que agradar para que estén contentas..., otro número de personas se puede cansar."

Reconoce que cuando el trabajo se consensua hay mejor ambiente, pero piensa que esto da como resultado una injusta distribución del trabajo que puede acabar cansando a los más dispuestos. Apunta como solución el repartir el trabajo por ciclos, sin considerar que el problema se transmitiría a éstos. La distribución por ciclos traslada a los coordinadores la responsabilidad de exigir que todos los profesores trabajen. Es una forma de obligar desde otras instancias más cercanas al profesorado y una forma de anteponer la eficiencia a otros planteamientos.

Entrevistadora.- O sea que eso sería un inconveniente del trabajo en equipo...

Resumen respuesta.- Un inconveniente del trabajo en equipo así, procurando que todo el mundo esté contento.

Entrevistadora.- Otra posibilidad sería, no es por la que habeis optado, pero sería obligar más a la gente...

Resumen respuesta.- Claro, yo tampoco es que sea de la línea de obligar porque si te obligan es más fácil para los demás, pero es mucho menos enriquecedor, tengo claro que hay que dar opciones, pero una cosa es dar opciones y otra es ir preguntando a todos lo que les parece. El equipo ya sabe que hemos decidido esto, y yo lo hago como los demás, aunque a veces se me note, pero mi forma de pensar es que hubiese sido mejor dar más autonomía y pedirle a cada ciclo lo que tiene que traer hecho después de la reunión, dándoles autonomía para hacerlo como quieran.

La profesora entrevistada muestra aquí su contradicción interna entre su deseo de que todos los profesores participen y trabajen por igual y su interés porque haya un buen ambiente en el centro. Ante el dilema se decide por repartir el trabajo por ciclos y pasarles a ellos el problemas, restringiendo la autonomía a la forma en que pueden organizarse. Aboga por un reparto de tareas para solucionar los problemas del trabajo cooperativo. En realidad refleja la contradicción que sufren los equipos directivos al tener que garantizar que se produzca un trabajo en equipo, y disponer de dos instrumentos para conseguirlo: la obligación, que lo empobrece y lo reduce a la consecución de un producto, o la participación que si no va acompañada de la primera permite que los menos trabajadores se excluyan, creando un buen ambiente inicial y posibles problemas posteriores ante un reparto desigual del trabajo.

El problema básico es que no es posible obligar a trabajar en equipo, pero el equipo directivo es responsable de que se haga. Esta situación se agrava cuando el equipo es partidario de un auténtico trabajo colaborativo.

Por otra parte la entrevistada señala que cumple los acuerdos tomados en equipo aunque sus opiniones sean diferentes. Considero que esta opinión de repartir el trabajo por ciclos y exigir resultados, se limita al terreno de las opiniones y que nada garantiza, dadas las contradicciones que manifiesta, que la entrevistada, de estar sola en el equipo, la pusiese en práctica.

Entrevistadora.- Porque, generalmente las propuestas del equipo directivo son propuestas de centro son propuestas para coordinar el centro, no son para que coordine el ciclo...

Resumen respuesta.- No, no ,no. La jefa de estudios, dentro de sus funciones, se reúne con los ciclos para ver como programan y planifican, pero...

Entrevistadora.- ¿Tu crees que en el centro hay más trabajo en equipo para coordinar el centro que de cada ciclo en sí mismo?

Resumen respuesta.- Como equipo directivo hay coordinación con los problemas que conlleva. Somos tres personas que nos llevamos bien. A nivel de ciclo hay mucha variedad, hay ciclos que funcionan y trabajan en equipo y otros que para nada. Yo puedo hablar del tercer ciclo que es el que conozco...

" ...pero vamos..., hay personas que es muy difícil y que puedes quedar en una idea, pero luego sales de allí , van a su clase y hacen lo que quieren..., pues simplemente porque piensan que es mucho más rentable el que ellos solos piensen que esto es blanco..., que tres y dos son cinco...corrigen y están más tranquilos que les parece que es una pérdida de tiempo el intercambiar y el comentar ideas con el resto de compañeros."

Al hablar del equipo directivo se refiere a la buena relación personal entre sus miembros como base del trabajo en equipo.

Como dificultad del trabajo en equipo indica el que algunos profesores no respeten los acuerdos tomados porque colocan por delante sus opiniones y consideran que intercambiar ideas con los compañeros es perder el tiempo y no resulta rentable. Tienen una concepción del trabajo en equipo limitada a la eficiencia.

Entrevistadora.- O sea que habría más trabajo en equipo de aspectos generales del centro que...

Resumen respuesta.- Más, más...

Entrevistadora.- ¿Y a qué crees que se debe eso? Porque claro, esas personas también están en los aspectos generales del ciclo.

Respuesta.-

"Si, pero en los aspectos generales como ya se les da una planificación, se intenta que todo el mundo vaya a gusto..., se intenta ver un resultado final., es decir esto va a quedar así..., o... vamos a llegar..., pues todo el mundo parece que entra..."

Se coordinan más los aspectos generales que los de ciclo porque el equipo directivo promueve más los primeros, planificando el trabajo, proponiendo que se alcancen metas y procurando que se alcance un resultado final. Aquí se ve como el liderazgo del equipo puede promover la colaboración y dirigirla a los aspectos que estime más convenientes (seguramente al equipo le preocupan más los aspectos generales del centro de los que se siente más responsable, que los del aula) Sin embargo hay que señalar el peligro de la colegialidad artificial cuando se intenta conseguir un resultado preestablecido.

Entrevistadora.- Está más estructurado...

Resumen respuesta.- Exactamente, más estructurado. En el ciclo te reúnes para una metodología determinada, secuencia de objetivos y contenidos dentro de un ciclo, etc, pero como a pesar de la LOGSE no se ha eliminado la idea de curso y como desde ahí resulta difícil ponerse de acuerdo se acaba dependiendo de los libros de texto. Cuando los profesores no se coordinan es por inseguridad o porque no lo encuentran rentable.

Dice que la coordinación es menor en el ciclo que en el centro porque el trabajo que se hace en los ciclos está alejado de las aulas al no haberse eliminado la idea de curso como unidad de programación. Se coordinan aspectos de ciclo, pero luego se funciona como curso en niveles estancos.

Esta idea nos hace pensar que las estructuras de coordinación existentes están alejadas de la práctica diaria en los centros por lo que pueden resultar arbitrarias.

Entrevistadora.- ¿ Entonces el libro de texto impide la cooperación? ¿Habrá más cooperación si no hubiese libros de texto?

Respuesta.-

" Por obligación. A mi el libro de texto..., o sea que veo que es un instrumento... positivo en cuanto que te da una seguridad en un momento determinado, o el alumno a lo mejor puede llegar a buscar información, pero a mi me parece que te limita un montón, y además están planificados desde grandes ciudades, ambientes totalmente diferentes a los que tenemos nosotros, entonces sería más rentable reunirnos en equipo para elaborar lo nuestro con nuestros alumnos."

Reconoce que sin libros de texto aumentaría la necesidad de coordinación, sin embargo dice que el utilizarlos da seguridad, cuando podría dar más seguridad el trabajo con los compañeros.

Entrevistadora.- En el equipo directivo se coordinan aspectos generales del centro, pero ¿de qué forma se trabaja? ¿se reparten las tareas, o hay una persona que propone...?

Resumen respuesta.- Normalmente siempre hay una persona que propone que es la Jefatura de Estudios, de allí vienen las propuestas porque la secretaría es más independiente y más de papeles y la dirección ... es atípica. Luego entre nosotras comentamos como hacerlo y lo hacemos en común.

El trabajo en equipo del equipo directivo es liderado por la jefa de estudios, queda más desdibujado el papel del director que no aparece ni en la elaboración de propuestas ni en su puesta en práctica. Esta situación cuestiona que haya un trabajo colaborativo con niveles similares de participación dentro del equipo directivo, más bien reproduce la situación de participación que se da en el resto del centro.

Entrevistadora.- El tipo de trabajo que haceis el equipo directivo ¿os aumenta el trabajo u os lo disminuye?

Resumen respuesta.- Yo creo que ni lo aumenta ni lo disminuye, pero si que nos enriquece más porque tanto la jefa de estudios como yo somos personas con caracteres fuertes y que nos gusta imponer nuestra idea, entonces tenemos que llegar a consensuar y a perder y a la larga nos enriquece. A lo mejor perdemos más tiempo porque hay que llegar a un acuerdo de consenso desde dos posturas fuertes, pero a la larga es positivo porque se gana tiempo y nos enriquecemos, al menos yo sí.

La entrevistada insiste en que el trabajo en equipo le enriquece por lo que supone de compartir ideas sin aferrarse a las propias. Es un concepto muy próximo a la formación y el desarrollo profesional.

Entrevistadora.- En algunos casos me están diciendo los ciclos que se ha trabajado en un proyecto..., sobre todo en la parte del proyecto curricular con un compromiso de trabajo del CEP ¿Piensas que se trabaja mejor cuando se está hace algún tipo de proyecto hacia fuera, o mejor, o igual...? ¿ Eso facilita o dificulta?

Respuesta.-

"Eso por lo menos auna esfuerzos. Si lo votamos en claustro y decidimos que se va, todo el mudo pone su granito de arena, ahí si que es verdad que la gente colabora y aporta..., en la medida de sus posibilidades, hay que decirles a lo mejor cuatro veces: "venga que hay que llevar esto...", pero la verdad es que la gente... lo hace, luego las aportaciones te podrán parecer más ricas o menos ricas, pero todo el mundo intenta aportar lo que puede."

Cuando el trabajo en equipo lo hacen después de haber asumido un compromiso el profesorado colabora más, aunque sigue siendo necesario el liderazgo. A través de los compromisos externos el profesorado se motiva para trabajar. Aquí aparece el compromiso asumido como una situación intermedia entre la obligatoriedad y la voluntariedad. Quizás el compromiso consigue que los miembros del trabajo en equipo hagan suyos los objetivos que el trabajo se plantea.

Entrevistadora.- ¿Y mejor que si no hubiese un compromiso desde fuera?

Resumen respuesta.- Si, si, por eso cada año planteamos desde el equipo directivo un trabajo en común, este año ha sido lo del proyecto curricular, otro año fue lo de integración, lo de atención a la diversidad.. Este año hemos empezado la revisión del proyecto curricular por lenguaje y hemos visto como nos podía resultar útil a todos, desde los ciclos todo el mundo trabaja todo lo que puede, ahí si que se unen se coordinan y aportan. Lo que pasa es que se aporta para el documento y luego no repercute en la práctica docente a la hora de volver a la clase.

El equipo directivo para motivar al profesorado plantea un trabajo a partir de un compromiso externo y que resulte útil, pero consigue más resultados que sirvan para rendir cuentas que para la práctica docente. Habría que ver lo generalizada que está la falta de repercusión en el aula porque estaríamos ante un proceso de colegialidad artificial.

Entrevistadora.- ¿Y por qué crees que pasa eso?

Resumen respuesta.- A lo mejor por inseguridad y por falta de tiempo, ya que para hacer algo diferente al libro de texto hace falta prepararlo.

Esta respuesta da a entender que en el grupo se trabaja en un nivel de decisiones superior al de la clase por lo que haría falta más trabajo y mayor grado de confianza para adaptar los acuerdos del grupo al aula.

Entrevistadora.- ¿Y en este caso, cuando se lanza algo para que todo el centro lo haga, resulta mejor que se haga a través de un seminario del CEP o que sea sólo el equipo directivo quien lo pida? ¿Hay alguna diferencia?

Respuesta.-

" Pues la diferencia está en que si es un seminario del CEP hay un compromiso digamos oficial en la cual tienes que hacer unas firmas y un compromiso mayor al respecto..."

Otra vez cita el mayor nivel de compromiso que se da cuando previamente se ha asumido la realización de un trabajo. Aparece también la obligatoriedad de rendir cuentas (firmas) como un elemento favorable dentro de un trabajo a cuya realización se han comprometido.

Entrevistadora.- Y la gente se implica más...

Resumen respuesta.- La gente se implica más... Con el equipo directivo como hay más confianza hay más excusas, pero de esta manera está claro que tienes que asistir al 85 % de las sesiones. Aunque parezca mentira cuando hay una firma y un compromiso por medio la gente responde mejor.

Quizás estas excusas que se ponen al equipo directivo debido al clima de confianza sean las que la entrevistada decía al principio de la entrevista que se podían evitar con otra actitud del equipo directivo hacia las personas que no se comprometen en el trabajo en equipo.

Entrevistadora.- Volviendo al tipo de trabajo que se hace, me decía alguien que otras veces se ha trabajado por ciclos, pero que por ejemplo este año trabajábais por materias ¿como habéis trabajado mejor? ¿qué ha dado mejor resultado?

Resumen respuesta.- Yo al ser especialista de idioma me ha parecido mejor el trabajo por áreas, pero en una educación primaria me parece que tiene que ser por ciclos. Con el euro, al ser un tema transversal se puede trabajar así, pero síno, es más rentable por ciclos.

Reconoce que es mejor el trabajo por ciclos en primaria, pero admite, sin aportar argumentos al respecto, la organización por áreas, tanto para trabajar los temas transversales como para los especialistas. Considero que al trabajar por áreas se antepone el interés por la eficiencia a otras consideraciones de significatividad del tema para los alumnos.

Entrevistadora.- Mejor por ciclos...

Resumen respuesta.- Si, para mí es más coherente.

Entrevistadora.- Porque claro, en este caso, los ciclos se han dividido en materias.

Resumen respuesta.- Claro, entonces no tiene sentido para mí en una educación primaria que tiene que ser globalizado el trabajar por áreas a no ser que, como en este caso, se trate de un tema transversal a trabajar en todas la áreas, pero como algo puntual.

Vuelve a justificar el trabajo por áreas como algo transitorio o para trabajar un tema transversal. No aporta argumentos, e incluso el hecho de la transversalidad constituye por sí mismo un argumento en contra.

Considero que el trabajo en grupo por áreas se realiza porque es una continuación del trabajo individual que se organiza también por áreas.

Entrevistadora.- ¿Y la gente, por ejemplo, esto del euro lo ha visto bien por materias.?

Resumen respuesta.- A la gente le gusta más trabajar por materias.

Entrevistadora.- ¿Y por qué crees tú que les gusta más.?

Resumen respuesta.-Pues porque siempre ha estado mejor considerado lo que era la segunda etapa y los especialistas. Me da la sensación que por la sociedad, por la política educativa, hay mucha gente que tiene un complejo y se siente un poco mal.

Esta mejor consideración de los grupos de área frente a los de ciclo puede ser consecuencia de la tradición académica que sustenta las áreas,

de la clara organización por áreas de los niveles superiores de enseñanza, de una valoración superior de los contenidos frente a la forma de enseñar y de una apuesta por la eficiencia y por aquellos aspectos de la enseñanza que pueden ser objeto de medición.

Entrevistadora.- ¿Y la materia da más prestigio?

Resumen respuesta.-

"Claro, y la materia para ellos da más prestigio, entonces ciertas personas, y sobre todo... hombres, a los hombre, en general, les gusta más trabajar por materias que se sienten más en lo suyo."

En primaria aquí se rota por acuerdo de claustro para evitar diferencias, pero a los hombres les sabe fatal ir a primer ciclo porque, entre otras cosas, les parece menos prestigio, igual que infantil les parece mucho menos prestigio, aunque no tiene por qué. Entonces ellos trabajan más a gusto por materias.

Introduce aquí la variable de género al señalar que los hombres tienen mayor necesidad de prestigio y, por tanto, optan más por las áreas organizándose en torno a ellas. Hay que señalar, sin embargo, que el profesorado del centro es mayoritariamente femenino.

Quizás el hecho de que el profesorado rote por todos los ciclos que es básicamente positivo e impide la balcanización, potencia menos el trabajo por ciclos al no desarrollar la adhesión a largo plazo a un ciclo determinado.

Entrevistadora.- Vamos a pasar ahora un poco al trabajo como especialista. ¿ Hay coordinación de los especialistas con los tutores? ¿Os reunís?

Resumen respuesta.- Si, con los tutores sí, aunque también depende del tutor. Lo que hemos hecho es que cada especialista estamos en un ciclo, en el ciclo que más horas de clase das. Yo estoy con el tercer ciclo y ahí si que nos unimos y estamos coordinando y aparte hay temas como el de ahora del euro que se trabaja en lengua en inglés y en conocimiento del medio. En lenguaje, en 6º por ejemplo, si trabajamos el diálogo o el cuento, pues procuramos trabajarlo en lenguaje y en inglés a la vez para ayudar a que los críos lo comprendan mejor. Cosas de este tipo, sí.

Los tutores entrevistados se han referido muy poco al trabajo con los especialistas.

Entrevistadora.- ¿Y los tutores tienen interés de trabajar con los especialistas, 0...?

Resumen respuesta.- Hay de todo, hay gente que sí. Yo en el tercer ciclo tengo la gran suerte de que sí, en general. En otros ciclos el especialista se ve como el comodín y no le mandan a la clase a sus alumnos hasta que no terminan el trabajo de los tutores o le piden que se quede con todos fuera de horario. Depende de la personalidad de cada uno. También existe el complejo de especialista que piensa que no pinta nada, aunque no tendría por qué existir.

Habla más que del interés de los tutores por coordinarse con los especialistas de la consideración que el trabajo de estos últimos les merece a los primeros. Es cierto que de ella puede depender el nivel de coordinación, pero no concreta.

Dice que en el tercer ciclo los tutores tienen interés por coordinar, pero la profesora de ese ciclo entrevistada no daba demasiada importancia a la coordinación realizada, esto puede deberse a que la profesora de inglés relate más lo que debería ser que lo que es y también a que la tutora, poco interesada por el trabajo en equipo, no de demasiada importancia al trabajo desarrollado.

Entrevistadora.- Pero entonces..., es curioso, porque si la materia da más categoría, y sin embargo, luego parece que el especialista se siente menos...

Resumen respuesta.- Pero eso pasa porque las materias de los especialistas que existimos ahora son las marías, lo que todo el mundo ha entendido como marías y eso no da prestigio. A mi me ha tocado discutir con algún tutor para que todos los alumnos viniesen a mi clase porque no consideraba importante mi materia. De hecho los de educación especial vienen para participar y socializarse.

Es cierto que desde una lectura por materias el tutor imparte las "importantes" y los especialistas las "marías". Esa visión puede hacer disminuir la necesidad de coordinación por parte de los tutores.

Entrevistadora.- En el trabajo este con especialistas y tutores ¿qué se coordina? ¿qué es lo que se puede coordinar ahí?

Resumen respuesta.- Los objetivos planteados, objetivos actitudinales, con algunos bastante, y luego los objetivos a conseguir con el área de lengua. La verdad es que yo con el área de conocimiento del medio poco, únicamente intentar que si se trabajan los animales o los alimentos en un trimestre que se trabajen también en idioma. Y con matemáticas absolutamente nada.

Se coordinan contenidos de diferentes tipos, pero no se habla de coordinar la trayectoria y las necesidades educativas de los alumnos. Otra vez el "qué" se apodera del "como".

Entrevistadora.- Y en este tipo de reuniones quién lleva más el liderazgo, los tutores, los especialistas...?

Resumen respuesta.- Indistintamente

Entrevistadora.- Hablando en términos generales ¿Tú cómo te sientes con el trabajo en equipo? : ¿es agradable?, ¿ depende de los grupos ?, ¿tienes ganas de que termine... ?

Respuesta.-

"Yo me siento muy bien y muy mal, en el sentido de que a mí me cuesta mucho dejarme ayudar... es un defecto que tengo y me he de esforzar muchísimo por tragarme muchas cosas..., por escuchar, .. que es un defecto mío, entonces me siento muy bien en la medida que me viene muy bien el ir poco a poco cediendo... aprendiendo, el ver que todo el mundo tiene cosas muy válidas que decir y a lo mejor cosas más válidas que lo que yo pienso. Me resulta, diríamos, un poco costoso... me resulta costoso aunque lo necesito. "

Entrevistadora.- ¿Y agradable? ¿Te resulta agradable?

Resumen respuesta.- Si, me resulta agradable y disfruto porque me gusta mucho intercambiar opiniones. Lo que pasa es que tienes que aprender a dominarte en ciertos momentos y a decir que porque tu hables más, el más callado tiene derecho a hablar también. Me cuesta, digamos físicamente...

Sus sentimientos ante el trabajo en equipo parecen ser contradictorios. Por una parte dice que le gusta y por otra que le va bien aunque le cuesta mucho. Considero que el trabajo cooperativo le parece positivo y

aconsejable y se siente bien cuando lo ha puesto en práctica, pero en el día a día le resulta difícil porque tiende a imponer sus ideas, seguramente porque en muchos casos se da una falta de ideas comunes en el grupo.

A partir de mis observaciones creo que plantea el tema del trabajo en equipo en grupos de personas que parten de presupuestos diferentes.

Entrevistadora.- Y en cuanto a las ventajas ¿qué ventajas crees que tiene el trabajo en equipo que haceis aquí en el centro en general, por ejemplo de cara al centro, ¿de cara al centro tiene eso alguna ventaja?

Resumen respuesta.- Si, sí se consensua el proyecto curricular, por ejemplo, se coordinará lo que los niños tienen que hacer en primaria esté el profesor que esté.

Entrevistadora.- O sea que se consigue coordinación

Resumen respuesta.- Se consigue coordinación y eso es bueno para el alumnado que es para quien tiene que ser.

Entrevistadora.- ¿Y para los profesores que trabajan en equipo hay algún tipo de ventaja?

Respuesta.-

"El crecimiento personal que tienes... A mí el trabajo en equipo me parece siempre positivo, aunque mucho más costoso."

Señala como ventaja el crecimiento personal que es una forma de referirse a la formación y el desarrollo profesional.

Entrevistadora.- ¿Cómo se enriquece uno cuando trabaja en equipo?

Resumen respuesta.- Pues escuchando, poniendo en práctica cosas que a ti no se te han ocurrido y que tus compañeros te dicen, viendo si da resultado o no, participando y diciendo a tus compañeros lo que haces y por qué lo haces... todo eso supone un enriquecimiento y aparte el que trabaja solo se empobrece, pero si tienes que poner en común con los demás tienes que estar más al día.

Entiende el trabajo en equipo como un medio de enriquecerse a través de un proceso similar a la investigación en la acción en el que se

ponen en práctica nuevas ideas que se descubres en la interacción y se analizan los resultados. Es más cuestionable la parte final en la que dice que el trabajo en común te exige estar más al día, ya que parece que el profesor se prepara para este tipo de trabajo fuera del aula.

Entrevistadora.- O, digamos que se aprende

Respuesta.- Se aprende un montón.

Entrevistadora.- ¿No es lo mismo un profesional que haya estado a lo largo de su carrera profesional trabajando en equipo que si no?

Resumen respuesta.- Para mí es totalmente diferente porque una persona que trabaja sola no puede comparar y siempre está satisfecha. Solo ve una línea.

"En cuanto ves un abanico de ideas y de líneas de trabajo está clarísimo que te enriquece un montón, y si te enriquece, para mí, la educación es eso..., es un aprender continuamente..., entonces nunca sabes todo.... Pienso que esto puede beneficiar a la gente que estamos trabajando."

En educación aprendes continuamente a través del contacto con las ideas de los otros que se produce en el trabajo en grupo. Es un proceso que no termina nunca.

Entrevistadora.- ¿ Qué crees que se aprende más de los cursos que se hacen o del trabajo en equipo con los compañeros?

Resumen respuesta.- Yo del trabajo en equipo con los compañeros o trabajo en grupo del CEP o del Seminario. Me gusta más la línea de trabajo grupo o seminario en la que tu aportas y te enriqueces con tus compañeros que los cursos que siempre son más abstractos. Me parecería muy bueno que los cursos tuviesen una primera fase de formación en la que te formasen científicamente, luego lo aplicas y experimentas con tus compañeros.

Sigue defendiendo la formación a través del grupo de iguales en el centro o en el CEP.

Entrevistadora.-¿Y como dificultades? ¿ Qué dificultades presenta el trabajo en equipo.?

Resumen respuesta.- Mayor tiempo...

Entrevistadora.- ¿No hay tiempo, o hay poco ?

Resumen respuesta.- Hay poco tiempo, se necesita más tiempo para trabajar en grupo, pero también es una excusa que ponen algunas personas porque yo veo que se avanza. La otra dificultad es que es difícil por esa insatisfacción y esa inseguridad que hay a veces...

Aunque el tiempo puede limitar el trabajo en equipo, la mayor dificultad es la inseguridad del profesorado.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que hay a veces inseguridad ?

Respuesta.- "

"Yo creo que muchas actitudes negativas en contra de todo lo que sea grupo y en contra de todo lo que sea avance es debido a una inseguridad personal."

Entrevistadora.- ¿ Y de donde crees que viene esta seguridad?

Resumen respuesta.- Pues a lo mejor del aislamiento que nuestra profesión ha tenido a lo largo de un montón de años, porque la escuela unitaria estaba aislada, aunque ahora se trabaja más en equipo en la escuela rural. En Teruel, como es un destino final se trabaja menos en equipo.

La inseguridad para trabajar en equipo viene del aislamiento.

Entrevistadora.- O sea que tu crees que el trabajo en equipo se hace diferente en las diferentes etapas profesionales. ¿ Más al principio?

Resumen respuesta.- Al comienzo vas con más ilusión y rentabilizas menos, luego la experiencia te ayuda a vanzar más deprisa, pero la ilusión es menor porque esperas menos o se llega a un punto en el que se piensa que se sabe todo...

La postura de los profesores ante el trabajo en equipo está relacionada con sus etapas de vida.

Entrevistadora.- ¿Eso pasa también, el pensar que ya se sabe todo?

Resumen respuesta.- Yo creo que sí. Algunas personas dicen "que me van a enseñar a mí", creo que no somos capaces de abrirnos y escuchar realmente lo que nos están diciendo. Yo estoy haciendo un curso de inglés y hay gente que acaba de terminar que ,aunque no me puedan enseñar práctica, me pueden aportar ideas que yo no he pensado.

En esta provincia cuando llegas a la capital ya estás cansado de ir por muchos sitios.

Un enemigo del trabajo en equipo es el pensar que no nos falta nada por aprender. Dicho de otra forma, el interés por aprender favorecería el trabajo en equipo.

Entrevistadora.- ¿En los grupos no sé si siempre participa todo el grupo, yo no sé si eso puede ser un problema, el hecho de que haya gente que participe más o menos a la hora de trabajar.?

Resumen respuesta.- Si no hubiera gente que participa más no se sacaría nada.

Entrevistadora.- Bueno, pues vamos a hablar de los dos papeles, del que participa más , como lo ves, y del que participa menos, porque a veces se dan los dos...

Resumen respuesta.- Si, yo soy una de las que se tiene que esforzar por dejar participar a otros porque cuando habla la gente aporta un montón de cosas, pero por carácter o personalidad adoptan una postura pasiva. Necesitan más motivación, aunque también están los que dicen que no a todo, a nivel de centro podría haber, según mi percepción, dos personas de esas en todo el claustro, para ellas iría bien lo que te decía al principio, que yo estoy en contra, de tener a todo el mundo contento. Otros lo tienen muy claro y hablan demasiado.

Aquí retoma la contradicción del inicio de la entrevista: las personas que participan menos necesitan más motivación y que se les facilite el trabajo en equipo adaptándolo a sus intereses, pero la entrevistada no es partidaria de hacerlo porque, según decía al principio, esto puede repercutir negativamente en el reparto equitativo de tareas y, por tanto, en la actitud del resto del profesorado hacia el trabajo cooperativo.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que debería haber en los grupos líderes que vayan adelante? ¿ Qué papel debería tener un líder en un grupo?

Respuesta.-

"Un líder sí..., pero..., un líder en el sentido que sea capaz de motivar a los demás para que trabajen, no un líder en el sentido de decir: " doy todo hecho y ya está ", porque entonces no, entonces, si, se sacan adelante cosas, pero a costa de una persona y el enriquecimiento de los demás es nulo.... Entonces el líder carismático es esto de saber llevar a la gente, pues... por... donde tu crees que debe ir, pero siempre y cuando cambies el camino en el momento que alguna persona te demuestre que no es eso."

Los líderes deben facilitar el trabajo en equipo favoreciendo la participación, no solamente el que se haga el trabajo. Debe tener su propia idea sobre el trabajo y llevarla a la práctica, pero al mismo tiempo ser capaz de modificarla cuando le hagan ver otra mejor. Esta sería la diferencia con "los que participan más", que define como negativos"

Entrevistadora.- ¿Qué condiciones crees tú que serían las ideales para trabajar en equipo.? ¿ Qué haría falta en un centro, de personas, de medios, de tiempo para poder trabajar en equipo mejor de lo que se está trabajando.?

Resumen respuesta.- Que las horas libres de los profesores de un mismo ciclo se hiciesen coincidir, también se deberían hacer coincidir en horarios las áreas, así se podría trabajar a la vez una misma área en el ciclo y establecer diversos niveles de alumnos, serían como grupos flexibles. Eso obligaría a trabajar en grupo. Y si dejaran juntos grupos con gentes con una misma dinámica y una misma ideología...

Considera que si hubiese un sistema organizativo que propiciase el que los profesores de un mismo ciclo trabajasen en común con sus alumnos se haría necesario el trabajo en equipo.

Entrevistadora.- Eso como lo ves mejor. ¿La gente para trabajar en equipo tendría que tener una misma manera de pensar...?

Resumen respuesta.- No una misma manera de pensar, pero sí una misma idea de la educación.

" Si tu y yo pensamos que tenemos que llegar al mismo objetivo nos esforzamos mucho más a la hora de conseguirlo."

Para trabajar en equipo hay que compartir objetivos y eso supone tener una idea similar de la educación.

Entrevistadora.- ¿Y en general tu crees que el trabajo en equipo aumenta el trabajo o lo disminuye en los centros.?

Resumen respuesta.- La preparación del trabajo en grupo es más lenta, pero el trabajo no lo aumenta, lo disminuye, puesto que repartes y es colaboración de todos. El tiempo de ejecución menor, pero el esfuerzo mayor.

Entrevistadora.- ¿Entonces, como explicas el hecho de que algunos profesores no trabajen en equipo.? ¿Si esto es... más cómodo?

Resumen respuesta.- Es más cómodo después, pero los comienzos son más duros porque todo el mundo tiene que ceder de su parcela y aceptar ideas que le van dando y practicarlas para ver como funcionan.

Entrevistadora.- O sea que habría una primera parte que sería más costosa.

Resumen respuesta.- Claro, hasta que te pones de acuerdo en la dinámica y sabes el papel que ocupamos cada uno, que función tenemos cada uno y que es lo que queremos todos.

"La diferencia mayor es que a lo mejor los objetivos no son comunes: el objetivo final, cada uno es uno, entonces si yo busco recetas para mi clase es mucho más difícil de encontrar en un trabajo en grupo serio... porque el proceso es más lento..., vamos investigando..., vamos viendo, que si... yo digo: " bueno, pues mira," llevo un libro y digo, mira, en la clase tal..." esto, esto y esta actividad", voy a mi clase y lo tengo solucionado."

Al principio el trabajo en equipo es más lento hasta que nos ponemos de acuerdo en los objetivos, en lo que queremos, luego es más sencillo. Si solo buscamos recetas para nuestra clase este trabajo nos puede parecer demasiado costoso.

Entrevistadora.- ¿Y tu crees que hay que tener objetivos parecidos para trabajar en equipo, o diferentes.?

Resumen respuesta.- Para mí los objetivos tienen que ser parecidos, puedes tener ideas diferentes y llegar a un punto en común, pero es

más difícil. El objetivo tiene que ser común, tendría que haber un objetivo común y a partir de ahí ya se podría empezar a trabajar.

Entrevistadora.- ¿Creo que ya hemos terminado, no sé si se te ocurre alguna otra cosa?

Resumen respuesta.- Que esto es un trabajo lento y que tampoco la política educativa va por potenciar esta serie de trabajos.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que la administración pasa un poco del trabajo en equipo.?

Resumen respuesta.- Para mí pasa totalmente.

Entrevistadora.- ¿Y eso como se ve en los centros? ¿en qué repercute?

Resumen respuesta.- La administración, la inspección por ejemplo se tendría que preocupar de la forma de trabajar en los centros, no para fiscalizar, sino para ayudar. Pero como inspección no te pide nada, solo que no crees problemas, así se está más cómodo.

Entrevistadora.- ¿Y sin embargo tu sí que piensas que el trabajo en equipo es importante.?

Resumen respuesta.- Claro, importantísimo.

Entrevistadora.- ¿Y con tus alumnos? ¿Te parece que es también importante el que trabajen ellos en equipo?

Resumen respuesta.- Si, en la clase de idiomas hay que trabajar, yo llevo un libro de texto por orientación, pero está claro que una lengua se aprende hablando y practicando y se practica comunicándose con otros.

Entrevistadora.- ¿Y eso es mejor en grupo?

Resumen respuesta.- Claro, en grupos pequeños, en estos cursos no se pueden hacer actividades en gran grupo porque se pierden, pero ellos se sienten muy a gusto.

Se muestra partidaria del trabajo en grupo con los alumnos y dice realizar esta actividad en sus clases.

Entrevistadora.- ¿Se produce el mismo proceso que con los alumnos?

Resumen respuesta.- Yo creo que se produce el mismo proceso, se nota el tutor del que vienen, según estén acostumbrados a trabajar de una forma o de otra y después a las clases de idioma no le dan suficiente importancia, sería similar a los adultos, aunque los adultos estamos más condicionados.

Tanto alumnos como profesores necesitan un proceso de aprendizaje para trabajar en equipo.

Entrevistadora.- Lo dejamos aquí, ya hemos hecho un repaso suficiente.

Valoración de la entrevista.- La profesora entrevistada es partidaria del trabajo en equipo al que encuentra muchas ventajas, especialmente la de que se aprende colaborando con otros profesores. Tiene claro que en educación tenemos que aprender continuamente y que una forma de hacerlo es colaborando. También se muestra partidaria del trabajo en equipo con los alumnos.

Como miembro del equipo directivo promueve el trabajo en equipo, aunque piensa que la táctica acordada en el equipo de dirección, consistente en favorecer ante todo el buen clima del centro, puede ser contraproducente por demasiado permisiva. Sin embargo valora este buen ambiente muy positivamente. Como miembro del equipo directivo muestra una contradicción entre su papel orientado a promover un producto por encima de los intereses individuales, y la necesidad de que exista un ambiente de trabajo adecuado, aun a costa de que no todos contribuyan en la misma medida a la consecución de ese producto.

Como especialista, dice coordinarse con los tutores, aunque éstos no hablan apenas de este tipo de coordinación. Posiblemente la entrevistada manifieste sus buenas intenciones respecto al trabajo en equipo, aunque estas no siempre se traduzcan totalmente en la realidad, debido a diversos condicionantes.

En cualquier caso su actuación en cuanto al trabajo en equipo es muy positiva para el centro, especialmente en lo que respecta a los aspectos generales.

El profesorado realiza las actividades cooperativas que el centro les propone, pero, en los casos en los que no existe interés por su parte,

se queda todo en un proceso de cooperación artificial y los resultados no llegan a las aulas.

El desarrollo profesional La profesora entrevistada se desarrolla profesionalmente a través del trabajo en equipo y es consciente de ello. Explica el proceso como un tipo de investigación - acción en el que se escucha a los otros, se ponen en práctica las ideas y se ven los resultados. Como consecuencia valora la formación en grupo.

Se desarrollan los profesores que tienen interés, plantean sus propios objetivos y juegan un papel activo en el proceso colaborativo.

ENTREVISTA Nº 6 COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Teresa

Maestra de infantil
Coordinadora de Educación Infantil
Número de años en el centro y ciclo:27
Número de años como coordinadora:9

Entrevistadora.- ¿Me puedes explicar el tipo de trabajo en equipo que haces?

Resumen respuesta.- La reunión de ciclo es cada quince días y el tipo de trabajo depende del momento del curso, al principio de curso es la programación, organización, unidades didácticas, luego en febrero la revisión de la PGA y en cualquier momento los temas de clase que tenemos pendientes, la organización del día de la paz... cuando hace falta aprovechamos ese día para comentar el trabajo.

Entrevistadora.- ¿Y el trabajo diario que haceis en clase también lo coordinais entre vosotras?

Resumen respuesta.- Coordinamos a principio de curso las unidades didácticas y entonces coordinamos el material que se lleva, las fichas que tenemos que preparar las preparamos en común, y el trabajo diario de clase ya es personal.

La elaboración en el ciclo de las unidades didácticas es un elemento diferencial respecto al resto de los ciclos. Considero que este trabajo que, además, conlleva la elaboración en común de materiales acerca el trabajo en equipo a las aulas y a los intereses de las maestras. En esta

tarea juega un papel importante el hecho de no llevar libros de texto u otros materiales que presenten el trabajo elaborado.

Entrevistadora.- ¿Y el hecho de preparar los materiales exige más trabajo en equipo o menos ?

Resumen respuesta.- En principio exige más trabajo, pero luego va bien porque lo tienes preparado y te compensa el haberlo preparado antes.

Entrevistadora.- ¿Cómo coordináis? ¿El papel de la coordinadora es el de tirar adelante de la reunión, o sois todas por igual. ?

Respuesta.-

"Aquí en infantil como somos pocas no hay problema..., quiero decir que no hay más problema, la coordinadora siempre tiene que... un poco animar, tiene que... motivar, y tiene que sacar un poco eso, pero vamos no hay que tirar mucho del grupo porque al ser pocas más o menos..."

Parece que todo el grupo participa y que la coordinadora de ciclo no tiene que realizar mucho trabajo adicional, aunque su papel sea algo diferente del resto.

Entrevistadora.- ¿Y os repartís el trabajo o vais tomando decisiones entre todas ?

Resumen respuesta.- Las decisiones se toman entre todas y el trabajo sí que se reparte para hacerlo fuera, en la exclusiva o en casa. Hay mucho trabajo para hacerlo en casa porque las exclusivas no dan para mucho.

El trabajo en equipo conlleva un reparto de tareas que da lugar a la intensificación.

Entrevistadora.- Y este trabajo en equipo ¿lo veis necesario o es por petición de...?

Respuesta.-

"Por petición, por obligación tenemos las fechas marcadas, ¿no?, pero desde luego sí que lo vemos necesario, en algunos momentos sí que se ve necesario ..., al principio de curso se ve ne-

cesario y si no esuviera mandado lo tendríamos que hacer de todas maneras. En algunos momentos puntuales tambien...(...) Si que nos vienen bien..., las reuniones sí que nos vienen bien..., a nosotras en concreto... sí."

Aunque el trabajo lo hacen por obligación lo ven necesario, sobre todo al principio de curso cuando tendrían que hacerlo de todas maneras. Qizás haya otros momentos en los que no lo vean tan necesario, pero parece que no sienten la obligación como un peso.

Entrevistadora.- ¿Interviene algún especialista en educación infantil?

Resumen respuesta.- Si.

Entrevistadora.- ¿ Trabajais también con ellos? ¿Qué especialistas intervienen?

Resumen respuesta.- Intervienen de inglés, de música y de educación física para psicomotricidad.

Entrevistadora.- ¿Veis la necesidad de trabajar con ellos o no?

Resumen respuesta.- Al principio de curso les pasamos a ellos lo que nosotras haríamos de música y de psicomotricidad, no de inglés, luego ya ellos...No es que exista demasiada coordinación en este sentido...

Entrevistadora.- Es más entre vosotras.

Resumen respuesta.- Si, es más entre nosotras y a ellos a principio de curso les hacemos partícipes de lo que queremos conseguir. Luego ya el resto del año ya no...ya no participan en nuestras reuniones.

La coordinación con los especialistas se limita a que las tutoras les pasan lo que ellas harían en sus materias, se supone que de acuerdo con los temas de las unidades didácticas, y los especialistas elaboran su propia programación. En inglés no existe ni siquiera este mínimo grado de coordinación.

Da la impresión de que el papel de los especialistas no es considerado muy importante y que se valora por encima de todo el trabajo de los tutores.

Entrevistadora.- ¿Y después en la comisión de coordinación, qué coordináis, que coordinas tú como coordinadora?

Resumen respuesta.- Ahí llevamos los problemas puntuales de infantil, lo que nosotras hemos pensado hacer según el tema que se trate en la comisión de coordinación. Se tratan más problemas de críos concretos y opina toda la comisión, nosotras también opinamos de críos de infantil, además generalmente han pasado por nosotras.

Entrevistadora.- Este año habeis hecho trabajo con un compromiso para el CEP ¿eso es bueno, o peor para el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Para trabajar en equipo es bueno, pero para nosotras queda limitado porque somos pocas, pero nos ha ido bien.

Se refiere a la limitación que supone el trabajar en grupo de centro al ser sólo cuatro personas. Seguramente compara con un grupo del CEP abierto a más profesorado.

Entrevistadora.- O sea que tú valoras positivamente el que haya un compromiso hacia fuera.

Respuesta.-

"Si, te obligas, te obligas. Te obligas a hacer cosas que de otra manera no es que no las hagas, pero a lo mejor las haces de otra forma o pasas un poco de eso, trabajas cosas porque trabajando estás, pero a lo mejor no te concretas en el tema que estás haciendo en el seminario."

El adquirir un compromiso hacia fuera les hace centrarse en un tema y trabajarlo más. Se sujetan más a la planificación previa. Las primeras palabras de la entrevistada indican que consideran la obligación como asumida por ellas mismas.

Entrevistadora.-En este trabajo de los seminarios a veces os reuníais por materias ¿Vosotras os habeis metido también en grupos de materias, por ejemplo en el euro?

Resumen respuesta.- En el euro vamos a intentar trabajar por materias, pero en infantil todo es global y no específicas por materias, aunque las diversas actividades corresponden a diversas materias, pero no nos metemos tanto como en primaria.

Entrevistadora.- Entonces, cuando los demás se reúnen por áreas vosotras os seguís reuniendo por ciclos.

Resumen respuesta.-Nosotras nos reunimos por ciclos, independientemente.

La organización del profesorado en grupos por materia que han adoptado para trabajar el euro no ha resultado adecuada para el profesorado de infantil, seguramente porque ellas no trabajan en sus clases por materias ni consideran que las materias den más prestigio.

Entrevistadora.- Y todo este trabajo en equipo que lleváis, pensáis que aumenta el trabajo que tenéis que hacer o lo disminuye.

Resumen respuesta.- Lo aumenta, porque no te quita el trabajo diario que tienes.

Entrevistadora.- ¿Cuál es el trabajo que ves más cercano a la clase, el del ciclo o el de la comisión de coordinación, el que sirve más para...?

Resumen respuesta.- El de ciclo.

Entrevistadora.- Y...¿lo ves positivo a pesar de que aumente ese trabajo?

Resumen respuesta.- A veces nos ponemos negros porque tenemos mucho trabajo y no llegas a lo de clase, pero tiene la ventaja de que luego te encuentras cosas hechas..., de que tu aprendes del uno y del otro... si no hubiese reunión de coordinación las programaciones no las tendrías, las tendrías tu, pero no a nivel de ciclo, así al año siguiente pasas a tres años y ya tienes la programación hecha, ya tienes el material preparado porque se ha ido preparando a lo largo de estos años.

A través del trabajo en equipo realizan una programación a más largo plazo porque trabajan con la idea de ciclo, de esta forma al principio hay más trabajo por hacer, pero luego te encuentras cosas preparadas.

Entrevistadora.- ¿Y los alumnos se ven también beneficiados de este trabajo en equipo entre los profesores?

Resumen respuesta.- Si, porque preparamos materiales que van a repercutir en ellos, no solamente es para nuestra organización, sino también para ellos.

Entrevistadora.- ¿Y el centro también obtiene ventajas de que los profesores trabajen en equipo?

Resumen respuesta.- Yo pienso que sí, porque un centro en el que cada maestro fuera por su aire supongo que funcionaría mal. Yo pienso que tiene que funcionar mucho mejor a nivel de todo, entre primaria e infantil hay mucha más coordinación que hace un montón de años cuando no había estas reuniones.

Una de las finalidades que más valoran del trabajo en equipo es la coordinación entre infantil y primaria.

Entrevistadora.- ¿Y los profesores en particular, también sacáis alguna ventaja de trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- Yo estoy hablando personalmente y yo pienso que sí.

Entrevistadora.- ¿Qué ventajas serían personalmente?

Respuesta.-

"Personalmente es que en el momento que intercambias opiniones con las otras compañeras... ya te estás beneficiando... y te estás enriqueciendo. En el momento que una opina de una manera, otra opina de otra..., pues... eso ya te está beneficiando, y... a nivel de hacer un trabajo, que se hace entre todos... ya te estás beneficiando, no tienes que hacerlo tú sola, ya te estás beneficiando..."

El intercambio de opiniones con los compañeros enriquece y también beneficia el hacer entre varios un trabajo.

Entrevistadora.- ¿Y tú crees que se aprende con el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Si.

Entrevistadora.- ¿Qué se aprende?

Resumen respuesta.- Se aprende en el momento que hay personas que tienen distintas opiniones. Se aprende de los demás, de la experiencia de los demás. Se puede compartir con los demás lo que se hace en clase. En el momento que hay intercambio para mí es bueno.

Se aprende de las opiniones de los demás, de la experiencia que han aprendido a través de su práctica. La entrevistada supone que existe un conocimiento profesional práctico y que podemos compartir el de los compañeros a través del trabajo en equipo.

Entrevistadora.- ¿Se aprende y se vuelve uno mejor profesional?

Resumen respuesta.- Se intenta ir evolucionando, se intenta volver-se mejor profesional y adaptarse a los tiempos que estamos, porque si no sería uno sólo y a lo mejor no acababas de evolucionar como se tiene que evolucionar.

El trabajo en equipo facilita evolucionar para adaptarse a los nuevos tiempos, la soledad propicia el inmovilismo.

Entrevistadora.- ¿Y en este aprendizaje que se hace con el trabajo en equipo se aprende a ser mejor profesor.?

Resumen respuesta.- Yo creo que sí, que para eso se hace.

El aprendizaje y la evolución que se producen con el trabajo en equipo facilitan la práctica profesional, lo que significa que considera que el saber que se adquiere es práctico.

Entrevistadora.- Y como dificultades, ¿qué dificultades encuentras en el trabajo en equipo, que también las tendrá?

Resumen respuesta.-El tiempo, hay poco tiempo. Si en clase no hubiese que hacer nada , pués entonces, vale.Todas las exclusivas tenemos trabajo y las de infantil aun tenemos más trabajo, ...

"... para mí es el tiempo la dificultad, siempre tienes cosas... y entonces ... ¿ que haces. ?.. pues el trabajo te lo llevas a casa, cuando no lo puedes hacer te lo llevas a casa..."

Alude otra vez a la intensificación que se da de forma especial en infantil.

Entrevistadora.- ¿Generalmente se da una participación de todas las personas en el ciclo, en la comisión de coordinación...?

Resumen respuesta.- Siempre hay gente que participa más o menos, siempre hay gente más retraída, pero sí que hay participación.

Entrevistadora.- ¿Qué es mejor trabajar con compañeras y compañeros que tienen ideas más parecidas a las propias o distintas?

Resumen respuesta.- Cuando hay más diversidad de opiniones se discute más y se pierde más tiempo en llegar a acuerdos, tiene más dificultad y hay que ceder.

La diversidad de opiniones dificulta el trabajo en equipo porque cuesta más el llegar a acuerdos. Como contrapartida hay que "ceder" más. No se valora el enriquecimiento.

Entrevistadora.- ¿Es importante ceder en el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Es importante ceder porque si no estaríamos todo el día en una discusión y no avanzaríamos.

Se supone que este concepto de "ceder" se refiere a llegar a acuerdos sin empeñarse en imponer las propias opiniones.

Entrevistadora.- ¿Tú te sientes bien trabajando en equipo. ?

Resumen respuesta.- Me siento bien, aunque en algunos momentos vaya mal el tener reuniones, en conjunto bien.

En algunas ocasiones las reuniones vienen forzadas por la obligatoriedad, ya que quitan tiempo al trabajo individual de preparación.

Entrevistadora.- ¿Qué condiciones ideales te parece que deberías tener para trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- Pediría más tiempo y más gente, o gente con otras ideas porque el grupo es muy pequeño, más diversidad.

Alude al problema, ya apuntado antes de que el grupo de ciclo es solamente de cuatro personas, por lo que no puede ser muy diverso. Sin embargo, más arriba consideraba la diversidad de opiniones como un problema que hacía más lento el trabajo en equipo.

Entrevistadora.- ¿Consideras que en el centro hay separación entre el equipo de infantil y el resto? ¿Hay intereses diferentes ? ¿Se piensa de manera distinta?

Resumen respuesta.- Los de primaria, a veces, no se hacen cargo de lo que es infantil, pero cuando tenemos que coordinar sí que coordinamos, sobre todo con los de primaria que van a coger los de 5 años. Lo que pretendemos es hacerles "bajar" y situarlos en la mentalidad de lo que es infantil, al que le toca coger primero tiene que mentalizarse..., como van rotando.

Una característica diferencial del equipo de infantil es que comprenden lo que es la educación infantil. Esta característica les da una identidad especial y diferenciadora del resto.

Entrevistadora.- El hecho de ir rotando favorece...

Resumen respuesta.- Si, pasan por primero y conocen lo que son los niños pequeños.

Al rotar todos los profesores por 1º de primaria se acercan un poco a la comprensión del alumnado de infantil que tienen las profesoras de este ciclo.

Entrevistadora.- ¿Vosotras os sentís más profesoras de infantil o profesoras del centro ? ¿qué os sentís en primer lugar?

Resumen respuesta.- En primer lugar de infantil.

En el centro se da una cierta balcanización entre infantil y el resto. Al menos así se ve desde infantil.

Entrevistadora.- En primer lugar profesoras de infantil y luego ya profesoras del centro... Marca más...

Resumen respuesta.- Si, marca más.

Entrevistadora.- ¿Y por qué crees que marcaría más?

Respuesta.-

"Pues, no lo sé porqué marca más, lo que pasa es que siempre decimos: " las de infantil "..., " las de preescolar "..., como si fuésemos un mundo aparte y entonces eso al cabo de los años te marca, pero tampoco quiere decir que te sientas excluida del resto, no te sientes excluida, no, pero de alguna manera sí que somos las de infantil. Cuando hay que tomar acuerdos no hay infantil ni primaria, somos todos..., ¿eh? somos todos, pero cuando dicen: "es que las de infantil...", como si fuésemos un mundo aparte, ¿ eh ? pero..., claro, pues al hacer la revisión de la PGA no somos aparte las de infantil, que empezamos desde abajo y todas empezamos a trabajar..."

Aunque las profesoras de infantil no están marginadas ni por las estructuras del centro ni por los derechos que poseen, si que se sienten como algo aparte y en ello influye la forma en que se las denomina y en la que ellas mismas se denominan: las de infantil, como algo diferente al resto del centro no-infantil. Este sentimiento es la base de la balcanización.

Entrevistadora.- Pero para otras cosas del centro...

Resumen respuesta.-Pues a lo mejor no se concretamente en qué te podría decir, hombre..., en el centro concretamente no estamos discriminadas en cuanto a información o eso.

Entrevistadora.- No, no, no, esto no tiene por qué llevar a la discriminación, es la idea que se tiene, como se ve.

Resumen respuesta.- Si, se ve de otra manera y...si, pues eso en el centro las de infantil somos otra historia.

El concepto de pertenencia o no a infantil configura dos grupos en el centro a los que el profesorado se adscribe sin ningún género de duda.

Entrevistadora.- Entonces en el centro podría ser infantil y el resto, o a lo mejor infantil, tutores y especialistas.

Resumen respuesta.- Ahora, desde que los especialistas bajan a infantil ha cambiado un poco, porque ellos ya se hacen cargo de lo que es infantil y se dan cuenta que trabajar con críos pequeños es otra historia.

El hecho de que los especialistas den clases también en infantil, así como el que los profesores roten y pasen por primero disminuye la balcanización, ya que todos trabajan alguna vez con niños pequeños y los especialistas, son también profesores de infantil cuando imparten allí sus materias.

Entrevistadora.- Para terminar, me podrías decir lo que piensas del trabajo en equipo entre los alumnos.

Resumen respuesta.- En cinco años ya pueden trabajar en grupo, pero no sé si ellos se ven con la idea de grupo o con la idea de mesa.

Entrevistadora.- ¿ Trabajas alguna vez en equipo en éstas edades ?

Resumen respuesta.- En clase yo tengo distintos equipos y cada uno hace su trabajo...

Entrevistadora.- ¿Un equipo hace cosas en conjunto o cada miembro del equipo hace su trabajo ?

Resumen respuesta.- Los cinco ó seis del equipo hacen el mismo trabajo. Si hacen cada uno el suyo no es equipo.

La entrevistada valora y practica el trabajo en grupo con los alumnos, pero siempre a partir de los cinco años.

Entrevistador.- Y el papel de un coordinador en un equipo, ¿cuál crees que tiene que ser ?, ¿ tiene que dinamizar, o ser uno más...?

Resumen respuesta.- ¿Te refieres a un equipo de clase?

Entrevistadora.- No, a un equipo de profesoras, de ciclo por ejemplo.

Resumen respuesta.- Desde luego sí, tiene que motivar, porque al ser coordinador te responsabilizas de que se cumplan las reuniones.

Entrevistadora.- ¿El coordinador tiene más responsabilidad?

Resumen respuesta.- Si, por eso se va rotando.

Como ya ha manifestado al inicio de la entrevista no considera que la coordinadora del grupo tenga que desarrollar un papel muy diferente al del resto, su responsabilidad es que se cumplan las reuniones.

Entrevistadora.- Pues ya creo que hemos hablado de todo, gracias.

Valoración global.- La profesora entrevistada valora el trabajo en equipo y considera que responde a sus intereses y necesidades como maestra de un grupo de alumnos. Considero que en esta valoración positiva del trabajo en grupo influye el hecho de que el trabajo que realizan se dedica en gran parte a programar y preparar materiales para el trabajo del aula ya que elaboran sus propias unidades didácticas. Si estas unidades las tuviesen ya preparadas a través de libros de texto posiblemente perderían interés por este tipo de trabajo. Por otra parte, al tener este ciclo mayor entidad que los de primaria (coinciden ciclo y etapa) las estructuras de coordinación existentes se acercan más a la realidad de la organización de los centros (en infantil se siente más el ciclo). Como contrapartida se da una cierta balcanización.

Aunque la profesora tiene interés por el trabajo en grupo le encuentra inconvenientes como la pobreza de ideas que se genera en un grupo tan pequeño. De todas formas, no es muy exigente con este trabajo, al que tampoco le pide resultados especiales. Se conforma con trabajar con las compañeras, pero sin mayores exigencias.

Considera que se aprende en el grupo de las ideas de los demás, ya que cree en la existencia de un conocimiento profesional práctico y en esta creencia creo que juega un papel fundamental el hecho de ser profesora de infantil, nivel en el que se valoran mucho las habilidades para trabajar con un grupo de alumnos de esa edad.

El profesorado de infantil siente la necesidad de colaborar en aspectos cercanos a su trabajo de aula como la programación, diseño de unidades didácticas, etc. y aprovecha los cauces que le ofrece el centro. Sin embargo, no considera necesario trabajar en equipo con los especialistas, posiblemente debido a que el trabajo de éstos con el alumnado de infantil lo encuentran de menor importancia y atribuyen exclusivamente a los tutores la obligación de garantizar la coherencia curricular.

Realizan un trabajo en equipo orientado a sus propias necesidades, a la vez que satisfacen las exigencias del centro. Consideran las reuniones

necesarias y solo en ocasiones las ven como impuestas al quitarles tiempo de sus periodos no lectivo de preparación de clases.

Como la implicación y participación en el trabajo de grupo es alta, no consideran que deba existir un liderazgo con funciones muy específicas.

El desarrollo profesional. La profesora entrevistada considera que trabajando en equipo se enriquece, aprende con la experiencia de los demás y aprende a ser mejor profesora. Tiene conciencia de su propio desarrollo profesional, porque considera que con el trabajo en equipo adquiere un saber práctico que le faculta para un mejor desarrollo de la profesión. Este desarrollo profesional se debe a que lleva a la práctica un trabajo cooperativo vinculado a su propio ejercicio profesional y movida por un interés auténtico.

ENTREVISTA Nº 7
COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y
PRIMARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y
ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Nati

Maestra de Educación Primaria
Coordinadora del seminario del CPR
en el centro.

Desempeña plaza de Ed. Compensator
Número de años en el centro:1

Entrevistadora.- ¿Qué estais trabajando en el Seminario del CPR?

Resumen respuesta.- Estamos trabajando el Proyecto Curricular y el Proyecto Educativo. En la primera parte revisamos los objetivos y las señas de identidad del Proyecto Educativo, le queríamos dar un toque de interculturalidad porque era un centro que había trabajado sobre este tema y tenía alumnos, pero nunca se había reflejado en el Proyecto Educativo, luego también trabajamos sobre lo que era incluir las nuevas normativas que han aparecido.

En el Proyecto Curricular queríamos trabajar lenguaje y matemática, pero como vimos que era mucho, dejamos las matemáticas. Se quería vincular infantil con el primer ciclo para que no hubiese desfase. Al final se ha trabajado el lenguaje oral, y de matemáticas el euro. Se han cogido pequeños trozos de cada una de las áreas.

Entrevistadora.- ¿Y para trabajar estas cosas os dividís por grupos?

Resumen respuesta.- Si, hacemos primero una sesión general en la que se planifica lo que se quiere hacer, siempre había que tener muy claro

el planteamiento que se le quería hacer al grupo, la jefa de estudios y yo hacíamos este planteamiento y el grupo modificaba solo pequeñas cosas. Luego pasábamos a reuniones de ciclos y ya era trabajo específico y luego se volvía al gran grupo, era una cosa circular.

La profesora entrevistada, como coordinadora, y la jefa de estudios dirigen de forma muy cercana el trabajo en equipo atendiendo al contenido y a la forma de presentarlo. El grupo modifica poco lo que ellas presentan.

Entrevistadora.- ¿Y por áreas habeis trabajado también?

Resumen respuesta.- Si, pero no dividíamos al profesorado por áreas porque, a excepción de los especialistas todos son de todo.

Entrevistadora.- ¿Entonces no os agrupábais en lenguaje por una parte y matemáticas por otra.?

Resumen respuesta.- Si, eso sí, a la hora de trabajar lo hicimos separado: las matemáticas por una parte y el lenguaje por otra, pero no las personas.

Aquí habla del trabajo en el Proyecto Curricular que ella ha coordinado, en el euro si que se organizaron por áreas.

Entrevistadora.- ¿Quién componía, por ejemplo el grupo de lengua?

Resumen respuesta.- Todos, porque cuando trabajábamos lengua la trabajábamos todos e igual con las matemáticas, no nos separábamos, sí el contenido, pero no las personas.

Entrevistadora.- ¿ Qué ventajas crees que se sacan del trabajo en equipo?

Respuesta.-

" Yo creo que todas, el trabajo en equipo es fundamental..., lo que hay que romper, que yo creo que no está muy roto aun es la insularidad dentro de las aulas, que cada uno haga ...y gobierne, un poco, el aula como quiera, porque el trabajo educativo es mucho más global, más de todos juntos hacia un mismo trabajo común, ¿no?.. Lo que para es que , las dificultades que surgen es que cada uno no entiende de la misma forma la educación o la vida misma

porque las dos cosas se juntan, entonces al no entenderlas de la misma forma, es donde de alguna forma nace el como tener que unir esos dos polos tan opuestos, entonces, ventajas: todas, en el trabajo deberíamos salir de la individualidad más absoluta y trabajar, de alguna forma, colectivamente porque el alumno no es la visión de uno lo que tiene, lo que tiene es la visión de la escuela, de todo el conjunto de... y creo que esa es una de las cosas que vemos también muy gordas, ¿no?, que aún se sigue trabajando muy individualmente, muy...parcial y yo... aquí hago esto, y bueno, que los demás hagan lo que quieran, pero yo hago lo que quiero, es frase aun no se ha roto, y yo creo que es de las cosas que más se dan ..."

Con el trabajo en equipo se pasa de considerar el aula como objetivo del trabajo docente, a considerar el centro educativo en su totalidad. Pero es difícil llevar esto a la práctica dado que los profesores tendemos a ser individualistas y a hacer lo que queremos sin contar con los demás, otra dificultad es que cada uno entendemos de una forma la educación y la vida.

Entrevistadora.- ¿Y tu crees que se aprende trabajando en equipo?

Respuesta.-

"Si, pero, un poco tienes que tener también el espíritu corporal de quererlo hacer, mental y corporal, aprender si que aprendes, pero también es querer..."

Se aprende trabajando en equipo, pero no siempre, ya que es necesaria la voluntad y el interés por querer.

Entrevistadora.- ¿Y cómo dificultades del trabajo en equipo que se os han presentado?

Resumen respuesta.- Poner a la gente de acuerdo, unificar los criterios, el querer trabajar en equipo porque no tenemos un hábito, el organizarse, el aceptar las ideas de los demás, unificar ideas...

Entrevistadora.- ¿Y crees que el trabajo éste que se hace es útil para las clases?

Resumen respuesta.- Yo espero que sí, pero tengo mis dudas porque esa idea de que luego yo en mi clase haré lo que quiera está muy presente y cuesta romperla.

"Necesitamos como más tiempo, tiempo físico para poder discutir, eso es fundamental, el poder hablar, porque estas (...) solo tienen una hora, te pones, te quitas, venga que es hora de ir a comer... entonces creo que falta mucho tiempo para poder hablar y poder encontrar ideas, exponerlas... "

No sabemos trabajar en equipo porque no tenemos costumbre de compartir ideas.

Para que el trabajo en equipo sea útil hay que tomar acuerdos después de haberlos discutido y aceptarlos evitando la tentación de actuar de forma individualista. Hace falta tiempo. Falta costumbre de compartir ideas.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que al ser un seminario del CPR, eso ayuda para que se trabaje mejor, o...?

Respuesta.-

" Yo creo que es un elemento que impulsa, o sea, lo que hace es impulsar..., lo que luego tu hagas ya depende del propio centro."

Entrevistadora.- ¿Y por qué se trabaja mejor?

Respuesta.-

"Porque a lo mejor es un agente externo, o sea, yo creo, porque no es la administración, porque si lo pidiera la administración sería: "ooooh", entonces echaría hacia atrás, como es un agente externo quién en realidad te está apoyando, te está estimulando, te está empujando, pues eso hace por lo menos que te metas dentro... y lo que hagas ya no depende de ellos, depende ya de la gente, del grupo...pero ese impulso... yo sí que lo veo, porque si no no saldría el hacerlo, si que saldría, pero sólo saldría en pequeñas personas, no suficientes personas como para tomar decisiones serias que son las que supone modificar el proyecto curricular..."

Al final se nos hace cargante porque falta esa disciplina de trabajo. Todo lo que se hace fuera del aula parece extraordinario, no nos damos cuenta que es igual de importante el trabajo que se hace en el aula que el que se hace fuera con el resto de la gente.

El compromiso externo que mejor funciona es el libremente asumido, porque si la administración obligase produciría rechazo, sin embargo el compromiso libremente asumido impulsa y hace que haya más profesores interesados por el trabajo, por lo que se puede buscar el consenso.

Entrevistadora.- Pués...No sé si quieres comentar algo más...

Resumen respuesta.-

"La verdad es que había muchos días de esos de las reuniones en los que dices : " ya no hago más veces esto, ¿eh?, esto ya..., ya no lo hago máS veces" , con esa sensación de que... te lo hagan a ti... y es la misma sensación que tenía la jefa de estudios, pero... si no es para mí, de tirar, esa sensación de ir tirando..., de protestar siempre..., y de que el trabajo que están haciendo tampoco se concibe muchas veces que es para ti, para nosotros, para el colectivo, esa sensación de colectivo de que es un trabajo en común para el bien común, también nos falta mucho..."

La coordinadora a veces se cansaba de tirar del grupo ya que los profesores protestaban como si no trabajasen para ellos. No tenían conciencia de estar haciendo un trabajo para la comunidad, ni valoraban esta circunstancia. Esta situación desvela el hecho de que, al menos en parte, realizaban el trabajo en equipo de forma obligatoria pudiendo dar lugar a un tipo de colegialidad artificial.

La coordinadora se siente como un mando intermedio que obliga a los profesores a que lleven el trabajo adelante.

Entrevistadora.- ¿Y eso es importante para el trabajo en equipo?

Respuesta.-

"Yo creo que sí, que es la esencia, ¿no?, yo creo que sí que trabajamos juntos para un bien colectivo, no para un bien individualizado, entonces muchas veces esa sensación de que... se hacía el trabajo para nosotras, porque había que hacer esto, porque había que hacer lo otro, ¡no!, es para todos ... eso nos costaba muchas

veces mucho, ¿no?, el romper... estas lacras que ... nos acompañan, que ... pues nada luego había que explicar muy bien lo que íbamos a hacer : siempre que íbamos al grupo, una propuesta (...) como nos falta ese hacer, si no se terminaba hablando del tiempo, ¿no?, entonces había que tener una idea de que es lo que queremos, hacer la propuesta y esa propuesta que fuera modificada por el gran grupo, yo..., y la jefa de estudios, hubiésemos preferido que hubiese sido el gran grupo : "pues vamos a llevarlo por aquí..., pues vamos a llevarlo por allá...porque hubiera sido el grupo el que lo hubiera llevado, pero así éramos nosotras las que lo llevábamos, si no les presentábamos eso, no se hacía absolutamente nada en la hora, y así decidíamos dirigirlo, y terminamos dirigiéndolo ...y creo que bastante."

A veces decíamos la jefa de estudios y yo, que esto ya no lo haríamos más, pero no por el trabajo de hacer después las actas, sino por esa desgana por esa desmotivación, por tener que estar tirando.

Para favorecer que el trabajo saliera adelante la coordinadora y la jefa de estudios hacían propuestas muy concretas, de esta forma dirigían mucho el trabajo, favoreciendo la obtención de un producto, pero propiciando la colegialidad artificial. A pesar de que ambas son partidarias del trabajo colaborativo, esta situación les producía ganas de dejar la coordinación porque se sentían mal al tener que "obligar" a trabajar.

Entrevistadora.- ¿Y, en esta situación tu crees que hacen falta las personas que coordinen, que lideren estos procesos.? ¿Qué papel crees tu que deben de jugar?

Resumen respuesta.- Yo creo que hacen falta porque no sabemos trabajar en grupo, pero el ideal sería que desaparecieran y que fuésemos autónomos y autogestionarios en ese sentido.

Considera que en la situación actual hacen falta personas que empujen, pero en la situación ideal deberían desaparecer. No dice los pasos necesarios para llegar a esa situación ideal ni como sería ésta.

Entrevistadora.- Pero a veces ocurre que si no hay personas que tiran...

Resumen respuesta.- Si, aunque a mí me hubiese gustado que las cosas fuesen más de todos.

" Yo he visto que cuando ha sido más factible ha sido en los grupicos más pequeños: 4 personas, 5 personas, en los que ahí si que has podido hablar más de tú a tú, ahí se participa mucho más y de alguna forma se ve mucho más la forma de ver la vida y de ver la escuela, porque el gran grupo esconde, la masa esconde."

Entrevistadora.- ¿Y por qué esconde la masa?

Resumen respuesta.- Porque se deja que hable el que más sabe y que hablen los demás y no se da la opinión sino que se espera la de otros para estar a favor o en contra. El pequeño grupo es más dinámico.

En el pequeño grupo los profesores se manifiestan más como personas y no sufren tantos condicionamientos por lo que participan más. Allí muestran su manera de ver la vida y la escuela. Esto es muy importante para la profesora entrevistada porque lo considera la base para trabajar en equipo. En el polo contrario la masa impide el manifestar las opiniones y, por tanto, esconde.

Entrevistadora.- O sea que la gente prefiere hablar en pequeño grupo.

Resumen respuesta.-Si, la dificultad del pequeño grupo es que se terminaba muchas veces contando la problemática concreta de cada aula

Entrevistadora.- Quizás los profesores tienen más interés por las cosas concretas.

Resumen respuesta.- Si, porque no se concibe la escuela como un ente global y eso influye mucho.

Considera que contar la problemática concreta de la propia aula se opone a los intereses generales. En mi opinión el problema vendría no de que los hechos se refieran a la propia clase, sino que quizás se trata de aspectos anecdóticos que no tienen interés más allá de las personas que los han vivido. En ese caso si que hay una falta de visión global de la escuela.

Entrevistadora.- ¿Tu ves difícil el unir el interés de las personas por sus propios alumnos, por su clase, con el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Yo creo que se puede unir perfectamente, pero no sabemos aún romper esa idea de "mi grupico". Hay que romper la

idea de "yo" y pasar a la de grupo. La administración y la jefatura de estudios al reglamentar excesivamente el trabajo en grupo, hace que éste pierda el interés. Creo que debería ser en función de nuestras necesidades y de nuestros problemas.

"Entonces creo que... al establecerse de esa forma se convierten en reuniones administrativas..., burocráticas... y que pierden esa fuerza por tener una reunión."

Hay que estructurar las reuniones, pero cuando se mete tanta estructuración pierden la fuerza real de modificar algo como grupo, nos reunimos, hemos cumplido, pero no hemos decidido nada. A veces se deciden más cosas en el café y en otros espacios que en estos que están más creados.

Hay que pasar de una concepción de la enseñanza basada en los propios alumnos a una idea de centro.

El trabajo en grupo muy reglamentado pierde su sentido porque no se hace por interés propio sino por cumplir con la norma, muchas veces tienen más contenido las reuniones informales en las que existe una necesidad de coordinar, aunque esta se satisfaga fuera de las estructuras establecidas al respecto.

Entrevistadora.- O sea que tu crees más en los aspectos más informales de las reuniones que en los estructurados y obligatorios.

Resumen respuesta.- Si, yo creo que en los estructurados y obligatorios se deciden pocas cosas realmente debatidas, reflexionadas, trabajadas, yo creo que poco, se deciden más cuando el grupo tiene una necesidad.

" Estas estructuradas serán como muy rápidas porque son muy...: "venga, a esto, ¿sí ó no?, si, ¿sí ó no ? si, no..., es la respuesta, pero no hay una reflexión "a ver lo que piensa la gente"..."

Las reuniones estructuradas propician las respuestas sin reflexión, seguramente porque buscan un producto, un resultado rápido.

Entrevistadora.- ¿Y qué condiciones crees que se deberían dar a los centros para que se pudiese dar un tipo de trabajo en equipo como el que tu estás describiendo? ¿Qué necesitaríamos?

Resumen respuesta.- Tiempo, para mí es fundamental y luego impulsar el trabajo en grupo, la administración estructura el trabajo de los

centros, pero no impulsa un verdadero trabajo en equipo. Tiempo y que nos empujen, porque tampoco sabemos trabajar en equipo.

Distingue entre un verdadero impulso del trabajo en equipo por parte de la administración y la creación de normas para que se realice.

Entrevistadora.- ¿Y quién debería de empujar?

Resumen respuesta.-...Hombre, es fácil contestar que el equipo directivo, pero yo creo que debemos ser todos porque somos adultos y es nuestro trabajo. A mi me pagan también para trabajar en equipo.

Más que condiciones especiales para el trabajo en equipo, lo que ve necesario es que los implicados se interesen por realizarlo. Lo entiende como una parte de nuestro propio trabajo.

Entrevistadora.- Y, yendo un paso más allá, para que ese interés surgiese de todos los profesores de un centro ¿ que tendría que cambiar?

Resumen respuesta.- Primero eliminar los elementos burocráticos que estropean estas dinámicas, luego crear tiempos, crear espacios, que la administración le de importancia al trabajo en equipo, porque te exigen un papel, pero no que trabajes en equipo, luego los profesores tendríamos que entender la vida como colectivo. A lo largo de la vida vas aprendiendo estas cosas y vas entendiendo la necesidad de trabajar en equipo.

Dice que la burocracia estropea el trabajo en equipo, ya que la administración pide un producto sin entrar en el medio utilizado para conseguirlo. De esta forma se antepone el resultado final al proceso. Trabajar en equipo supone entender la vida de otra forma y eso se aprende viviendo.

Entrevistadora.- Y esa idea individualista, ¿de donde nos viene a los profesores?

Resumen respuesta.- Yo creo que del franquismo..., no lo se.

" Yo tengo la teoría de que uno mismo, como aprende, como ha aprendido transmite indirectamente en su currículo oculto muchas cosas de su aprendizaje que ha hecho, y entonces yo creo que el trabajo en equipo..., en nuestro sistema educativo, no ha sido elemento que se haya estimulado para nada nunca y entonces

no tenemos ese recuerdo histórico de nosotros mismos... entonces..., quiero decir que si, que si hubiéramos trabajado en la escuela el trabajo en equipo, entonces todas estas dificultades no las tendríamos ahora...también enseñas como te han enseñado, con la carga, con la mochila que llevas a las espaldas...(...) lo importante es ser consciente, chu, chu, chu, para poderlas cortar.Arrastramos la mochila de un trabajo bastante insolidario, bastante individualista."

Como nosotros no hemos trabajado en equipo no lo valoramos como profesores y eso supone un problema. Sin duda nos inclinamos a reproducir la forma en que aprendimos, pero además estas formas han dejado en nosotros unas actitudes. También el contexto social y político general tiende al individualismo debido a nuestra historia pasada.

Entrevistadora.- Y tu crees que para formar equipo que funcione ¿es mejor que las personas que forman ese equipo piensen igual, o piensen de diferente manera?

Resumen respuesta.- Es fundamental que tengan, en cierta medida, el mismo discurso, no ideas, el mismo discurso, así podremos entendernos.Hace falta el mismo discurso, el mismo foro para poder entender las ideas, aunque no se compartan. En el proyecto curricular ha pasado mucho que lanzabas una idea y no se entendía, esa ha sido una de las grandes ideas. Es necesario tener el mismo discurso.

Entrevistadora.- Y esse discurso ¿es una forma de ver la vida?

Resumen respuesta.- Si, y de ver la escuela.

Entrevistadora.- Entonces, ¿habría que tener una forma de ver la vida común?

Resumen respuesta.- No, no me refiero a unificar criterios, no hace falta tener las mismas ideas

Entrevistadora.- Entonces, para trabajar en equipo habría que partir de unas bases comunes mínimas...

Resumen respuesta.- Si, pero que no es la idea, es el mismo discurso, el mismo lenguaje.

Dice que para poder trabajar en equipo haría falta una forma común de ver la vida, una base común, sin que sea necesario tener exactamente las mismas ideas. Es una forma de conjugar la necesidad de ideas compatibles con la necesidad de que exista cierta riqueza de opiniones.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que las personas que trabajan en equipo aprenden, se desarrollan como profesores ?

Resumen respuesta.- No sé, si, pero también es que hay de todo. Podemos trabajar en equipo y no aprender absolutamente nada, pero lo que sí es cierto es que las personas que más aportan al grupo, que más deciden y que más reflexionan, luego trabajan en equipo con sus alumnos y esto se ve hasta en la distribución de las mesas. No quiere decir que hayan trabajado más en cantidad porque a lo mejor han trabajado igual de veces que otras personas, pero en calidad...

Las personas que más activamente participan en el grupo son las que trabajan en grupo con sus alumnos. Son también las que hacen un trabajo en grupo de mayor calidad. Trabajar en equipo no conlleva necesariamente el aprendizaje, ya que éste depende de la calidad del trabajo desarrollado..

Entrevistadora.- ¿Qué tipo de calidad tendría que tener el trabajo en equipo para que pudiera convertirnos en mejores profesionales?

Resumen respuesta.- Púés aprender a reflexionar, a discutir, a poner ideas en común, a hacer proyectos comunes...

Identifica un trabajo en equipo de calidad con aquel que recoge las características de una auténtica colaboración.

Entrevistadora.- O sea a profundizar en lo que es el grupo...

Resumen respuesta.- Si, y a no tomar las decisiones rápido y sin reflexionar porque muchas veces se toman decisiones muy importantes demasiado deprisa, por ejemplo en el proyecto curricular.

Para aprender del trabajo en equipo éste tiene que basarse en la reflexión y no limitarse a buscar un producto.

Entrevistadora.- Y tú, como profesora de compensatoria ¿te coordinas con los tutores?

Resumen respuesta.-La verdad es que es complicado, pero fundamental. Cuando te coordinas con un tutor, si hablas el mismo lenguaje cuesta mucho menos, depende de lo abierta que tengan la mente los tutores en su propia vida, entonces nos entendemos rápidamente por los pasillos, pero si es alguien que no tiene la mente abierta, por muchos que nos reunamos formalmente y tomemos notas...

Entrevistadora.- O sea que muchas veces la formalidad de las reuniones no garantiza que haya trabajo en equipo.

Resumen respuesta.- Para nada. En este trabajo hace falta mucha coordinación para que no se convierta en sacar alumnos de las aulas. Yo trabajo muy a gusto con ellos trabajando desde ellos, pero los tutores tienen que entender esto...

Da la impresión de que se coordina poco con los tutores y que la coordinación es informal, funcionando mejor con aquellos con los que tiene bases comunes. Vuelve a insistir en lo importantes que pueden ser las coordinaciones informales.

Entrevistadora.- Estamos llegando a las actitudes y a las ideas.

Resumen respuesta.-

"Si, en el trabajo en grupo es fundamental que postura tomas ante las cosas, como las ves..."

Algunas personas no hacen ni dejan y así esconden las posturas que tienen ante las cosas.

Las actitudes de las personas están en la base del trabajo en equipo. Importan más que las formas.

Entrevistadora.- ¿Y al final que habría detrás de estas personas que tienen esas posturas tan negativas?

Resumen respuesta.- El querer no modificar absolutamente nada, el no entender que la vida evoluciona y la escuela tiene que evolucionar con ella. A mi me parece muy gordo porque estamos educando a las personas del siglo XXI y no podemos educarlos con ideas del XVIII; el futuro depende de nosotros.

El trabajo en equipo permite evolucionar. Sin él no se evoluciona. Si no se quiere modificar nada no hace falta el trabajo en equipo

Entrevistadora.- Viéndolo al revés podríamos decir que el trabajo en equipo ayudaría a que progrese la educación y la sociedad...

Resumen respuesta.- Si, claro. Cosas individuales para nada, el trabajo en equipo es el que levanta algo, es que no hay más opción. Hay que olvidar el yo, yo,yo. Lo que más me impresiona de la educación es que tu siempre eres el mismo con tus prejuicios y los alumnos son cada vez nuevos y frescos, así que o consigues refrescarte o haces un callo.

El trabajo en equipo nos permite adaptarnos a las nuevas situaciones y, por lo tanto nos permite progresar a nosotros y a la sociedad.

Entrevistadora.- Bueno, ya hemos hecho un buen repaso. Gracias.

Valoración general.- La profesora entrevistada, al ser nueva en el centro nos da una visión diferente del trabajo en equipo, menos positiva de la que da el equipo directivo que lo promueve, o los profesores que se adaptan a él en la medida de sus intereses. Valora este tipo de trabajo y desde la coordinación del seminario lo intenta promover, encontrándose con la contradicción de tener que ir delante tomando demasiadas decisiones o renunciar al papel que se le ha asignado. Por su forma de pensar es bastante consciente de las necesidades y límites de un liderazgo y ve con clarividencia que es necesario que los profesores se interesen por este trabajo, pero no se refiere a aspectos de tipo personal, de sentirse aceptados, de inseguridades que pueden estar en la base de las actitudes hacia el trabajo de este tipo, más bien considera estas actitudes solamente como consecuencia de un modo de ver la escuela y la sociedad, de unas ideas sociales y políticas. En definitiva, no considera los aspectos personales que están en la base de los sociales. Sin embargo su interés por el trabajo en equipo le pueden hacer jugar un importante papel en el centro.

El profesorado, según la profesora entrevistada, puede trabajar en equipo con calidad o sin ella. La calidad parte de la voluntad y el interés y se caracteriza por la reflexión realizada, la valía de las aportaciones, la puesta de ideas en común y los proyectos comunes. La cantidad no supo-

ne que haya calidad. Cuando se trabaja deprisa para obtener unos resultados y no se reflexiona lo suficiente no hay calidad.

El desarrollo profesional. La profesora entrevistada considera que el trabajo en equipo no conlleva automáticamente aprendizaje. Hace falta que se ponga voluntad e interés. Para desarrollarse profesionalmente hace falta un trabajo en equipo de calidad.

Aspectos generales del centro. El equipo directivo, especialmente la jefatura de estudios, promueve la colaboración en el centro. Este liderazgo es muy positivo, pero luego los cauces creados son utilizados de diferentes formas por los profesores. Unos tienen interés y realizan una auténtica colaboración, mientras que otros se limitan a simularla en procesos de colaboración artificial. Esto conlleva diferentes niveles de desarrollo profesional.

El equipo directivo a la hora de promover la colaboración se encuentra entre la administración que le pide el trabajo en equipo como forma de lograr un producto, y el profesorado que para participar necesita procesos cercanos a sus intereses y tiempo para llevarlo a cabo.

ENTREVISTA N° 8 INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Antonia

Profesora de Educación Secundaria. Secretaria y profesora de Geografía e Hª Nº de años en el centro: 10 Nº de años en la secretaría: 6
--

PREGUNTAS :

Entrevistadora.- ¿Me puedes decir el trabajo en equipo que estás haciendo en este momento o que has hecho en estos últimos años?

Resumen respuesta.- ¿En secretaría o como profesora?

Entrevistadora .- ¿En secretaría has hecho algo?

Resumen respuesta.- Como secretaria tener reuniones con el equipo directivo para tomar decisiones, pero eso ya lo hablarás con jefatura de estudios. Como profesora y para 2º de bachillerato estamos trabajando en equipo o coordinadas: hemos hecho los temas, procuramos ir a la vez, ponemos los exámenes juntas, si una ve un texto que nos interesa se lo pasa a la otra..., o sea que estamos bastante coordinadas en ese aspecto.

Al trabajo en equipo que le da más importancia es al trabajo de diseño y desarrollo coordinado del currículo que realiza con una compañera.

Entrevistadora.- ¿Y eso lo haces con otra profesora del departamento?

Resumen respuesta.- Si, porque damos las dos Historia de España en 2º de bachillerato.

El trabajo conjunto lo realiza con una compañera que imparte el mismo nivel.

Entrevistadora .- ¿Y lo que haceis es ponerlos de acuerdo...?

Resumen respuesta.- Hemos hecho primero los temas en común...

Entrevistadora .- No teneis libro de texto...

Resumen respuesta.- No, porque como este centro es un poco pionero cuando empezamos había muy pocas cosas editadas y no nos gustaba ninguna, pusimos uno y a mitad de curso lo tuvimos que dejar y elaborar los temas.

"...así que al año siguiente nos lo planteamos y pasamos de libro de texto, así además estamos más...hacemos más lo que nos dice el coordinador de Zaragoza, porque claro como esto es dependiendo de que... universidad, pues entonces nos hacemos los temas a modo y modelo del coordinador, ¿no?, entonces empezamos yo creo que hace tres ó cuatro años, no recuerdo exactamente, y elaboramos los temas, los textos..., hay que decir también que somos dos personas que tenemos una misma idea de la enseñanza de la historia."

A través del trabajo en equipo se adapta el currículo al contexto. En este caso, y debido a la selectividad, se han priorizado las indicaciones del coordinador de la universidad que es quien pone las pruebas de acceso. En cualquier caso, la necesidad de trabajar en equipo surge por la necesidad de adaptar el currículo a la situación y de coordinar las actuaciones de dos personas que se enfrentaban a una misma necesidad.

Entrevistadora.- ¿Tú crees que para trabajar en equipo es mejor tener las mismas ideas que las otras personas con las que se trabaja, o...?

Resumen respuesta.- En historia y en este tipo...sí.

Entrevistadora .- ¿Más en historia que en otras cosas?

Resumen respuesta.- A lo mejor sí, yo en otras cosas no lo sé.

Entrevistadora .- ¿Y por qué crees que haría falta tener las mismas ideas?

Respuesta.-

" Porque hay una serie de corrientes historiográficas distintas, entonces, claro, yo no puedo ponerme de acuerdo con otra persona que..."

Entrevistadora.- O sea que cuando las personas tienen ideas diferentes cuesta más el...

Respuesta.-

"Si, si..., hablo de mi asignatura, igual en otras asignaturas eso es positivo, pero en mi asignatura yo creo que eso sería más difícil."

Considera que el trabajo en equipo en historia se realiza más fácilmente entre personas con ideas semejantes, ya que se mueven en las mismas corrientes historiográficas y, por lo tanto, es más fácil que se pongan de acuerdo. Dice desconocer si la situación será similar en otras materias. No es consciente de que participar de la misma corriente historiográfica suele conllevar el compartir numerosas ideas sobre la enseñanza y la sociedad en general. Se comparte no sólo el qué enseñar sino como hacerlo y para qué. Considero que se limita a ver la ventaja de compartir las mismas corrientes historiográficas porque ese es el primer problema, o el más evidente, que se plantea entre profesorado muy dispar que intente trabajar en equipo.

Entrevistadora .- Entonces el trabajo que haceis es...

Resumen respuesta.- Elaborar los temas, procuramos ir más o menos a la vez, procuramos poner los mismos textos, elaboramos los exámenes conjuntamente para conseguir más ó menos el mismo nivel...

El trabajo en común que realizan es el necesario para coordinar el trabajo en el aula: elaboración de unidades didácticas, de materiales, de exámenes, coordinación de la temporalización.

Entrevistadora.- Entonces vuestras clases llevan bastante coordinacion la una con la otra...

Resumen respuesta.- Procuramos que sí.

Entrevistadora .- Si vosotras hubiéseis llevado libro de texto ¿hubiéseis trabajado tanto en equipo, o no ?

Respuesta.-

"No, yo creo que hubiésemos trabajado en el sentido de ponernos de acuerdo a la hora de programar los contenidos por trimestres o por meses, o a la hora de poner exámenes, pero..., claro, a la hora de elaborar contenidos, puestos ya que está el libro de texto, pues ya no habría habido reuniones."

El no llevar libro de texto les ha exigido trabajar en equipo, si lo hubiesen llevado las decisiones en cuanto a contenidos las hubiese tomado el propio libro y no se hubiesen reunido tanto puesto que las únicas decisiones necesarias hubiesen sido las relativas a la temporalización y a la elaboración de exámenes. El texto mantiene un nivel de autoridad por encima del trabajo en equipo.

Entrevistadora .- Porque entonces, claro, se ciñe uno más a lo del libro de texto...

Resumen respuesta.- Si, aunque luego cada una incidía más en una cosa.

Entrevistadora .- ¿De qué forma organizais el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Pues a la hora de elaborar los temas hubo reparto de tareas.Cada una elaboraba un tema, los intercambiábamos, modificábamos, etc, a la hora de buscar textos lo hacíamos a la vez en el mismo momento intercambiando opiniones.

Parece ser que el hecho de compartir ideas similares les permitía repartirse el trabajo sin demasiado trabajo previo anterior de coordinación y sin necesidad de explicitar las intenciones. Este hecho desvela como el trabajo en equipo en grupos homogéneos en los que se comparten las ideas puede ser muy rentable y eficiente, pero poco rico, acercándose más a un reparto de trabajo que garantiza la eficiencia que a un auténtico contraste de pareceres e intercambio de ideas. En el extremo opuesto, una falta de puntos de encuentro puede generar la imposibilidad de llegar a un consenso en aspectos importantes.

Entrevistadora .- Y esto, ¿os ha quitado trabajo u os ha generado más.?

Resumen respuesta.- La primera parte, la elaboración del temario nos creó mucho trabajo porque es más cómodo el libro de texto, pero a la larga nos ha beneficiado porque son nuestros temas y no tenemos que discutir con el libro en las aulas que eso pasa muchas veces cuando decimos a los alumnos que hay otros historiadores que opinan de otra manera. Ahora modificamos los temas que consideramos necesario, pero no es lo mismo que el trabajo de elaborarlos.

A través del trabajo en equipo se generan materiales con los que los profesores que los han elaborado trabajan más a gusto porque los consideran "suyos" y les resultan cómodos. El currículo se adapta también a las características del profesorado.

Entrevistadora.- El trabajo en equipo, en relación al trabajo individual ¿es más rápido o más lento ?

Resumen respuesta.- Es más lento porque tienes que estar pendiente de la otra persona, reuniones, pero yo creo que a la larga beneficia.

El trabajo en equipo es más lento porque hay que tener en cuenta al otro.

Entrevistadora .- ¿Cuántas personas sois en el departamento?

Resumen respuesta.- Seis ó siete.

Entrevistadora .- Y este nivel sólo lo dais estas dos personas...

Resumen respuesta.- Si.

Entrevistadora .- Y dentro del departamento haceis otro trabajo en equipo..., habeis podido llegar a otros niveles de coordinación en aspectos más generales...

Resumen respuesta.- Cuando se hace programación general sí que tenemos reuniones, pero eso es muy puntual.

El departamento no realiza ni las reuniones semanales prescriptivas de todos sus miembros. No se utiliza el tiempo prescriptivo señalado por la

administración y sin embargo dos personas se coordinan al margen de esta estructura.

Entrevistadora .- Los temas que se tratan en común son de tipo general ¿no?, no se entra en la programación de cada nivel...

Resumen respuesta.- No, no.., eso a principio de curso cuando se hacen las programaciones, pero también hay libertad para que cada uno...

En el departamento no se realiza un trabajo de coordinación real de las programaciones.

Entrevistadora .- Los aspectos que se acuerdan en el departamento son más..., por ejemplo... ¿qué tipo de cosas se acuerdan?

Resumen respuesta.- Por ejemplo los libros de texto que se van a utilizar, si los queremos cambiar y entonces los miramos todos, las actividades extraescolares que se van a hacer, pero tampoco se puede decir que sea un trabajo en equipo porque cada uno propone y si estamos de acuerdo se acepta y si no se discute, pero a eso no se le puede llamar trabajo en equipo.

En el departamento solo se toman decisiones puntuales sobre los libros de texto o las actividades extraescolares. No hay un trabajo más profundo.

Entrevistadora .- El profesor tiene ahí más autonomía y puede hacer lo que le parezca.

Respuesta.-

"Si, y yo es que solo doy 2º de bachillerato por el cargo..., me imagino que si diera tercero, en función de quién diera el otro tercero estaría más o menos coordinada, claro..."

El departamento no obliga a coordinarse verdaderamente en el diseño y desarrollo del currículo, dejando esta decisión a los profesores concretos. La profesora entrevistada se coordinaría o no según su grado de coincidencia con la persona o personas que llevasen los mismos niveles.

Entrevistadora .- Entonces en el trabajo en equipo existen también unas relaciones personales.

Resumen respuesta.- Si, si, una coincidencia de intereses.

Entrevistadora .- ¿Qué tendría que haber en lo personal con el resto de personas del grupo para que eso fuese adelante ?

Resumen respuesta.-

"Pues además de dar el mismo nivel... habría que dar, habría que tener una sintonía con el resto de cosas, que esperas de la enseñanza, como te planteas la asignatura..., y entonces, claro, a veces lo encuentra y otras no. Yo he dado cursos, y hemos dado tres cursos, tres grupos distintos, tres profesores y no ha habido más coordinación que: "¿tú por donde vas?", " yo me he retrasado mucho " " yo que adelantada voy". Es que ni se plantea, normalmente, además hay un libro de texto, pues claro, si no hubiera libro de texto y hubiera que hacer el trabajo, me imagino que la cosa se organizaría distinta solo por no tener que cargarte tú con todo el trabajo de preparar..."

La profesora entrevistada limita la coordinación a las personas que den el mismo nivel y no piensa en la necesidad de coordinar aspectos de departamento aun impartiendo niveles diferentes. Limita el trabajo en equipo al necesario para coordinar las aulas del mismo nivel, sin entrar en otras consideraciones.

Para poder coordinarse ve necesario tener una sintonía de ideas respecto a la enseñanza en general y a la asignatura en particular, con esta idea da una visión más general que la que exponía al principio respecto a la necesidad de compartir las mismas tendencias historiográficas. Si no se da esta sintonía la coordinación se limita a la temporalización de los temas del libro de texto.

El hecho de que exista un libro de texto elimina la necesidad de coordinarse, si tuviesen que preparar los temas tendrían que apoyarse en el grupo aunque sólo fuese con la idea eficientista de conseguir mayor rendimiento con menos esfuerzo.

Entrevistadora .- Y en cuanto al tiempo ¿cuándo hacíais estas reuniones para preparar los temas?

Resumen respuesta.- Sacábamos tiempo de horas libres que teníamos por la mañana, o por la tarde, quedábamos cuando podíamos, aunque como cada una se preparaba un tema no necesitas estar todo el día reunida. El otro tipo de cuestiones como selección de textos, exáme-

nes, etc. lo hacíamos cuando coincidíamos en una guardia, en una hora libre, o si no veníamos una tarde.

A pesar de que no existe un tiempo dedicado a este trabajo conjunto de las profesoras de un nivel, como sienten la necesidad buscan el momento para realizarlo.

Entrevistadora.- O sea que donde más facilidad hay que es en el departamento que tiene un tiempo destinado a esto...

Respuesta.-

"Si, pero una hora a la semana, que luego además está en función del horario que todo el mundo tiene libre, pero que luego realmente, pués..., cuando te surge la reunión, pues te organizas para tener esa hora libre, pero no siempre te viene bien. Luego ,como estás condicionada no a una persona, sino a todo un departamento...(..) Lo hacemos, pues eso, buscando horas libres que tenemos, guardias..."

Las reuniones de departamento deberían celebrarse una vez a la semana. Se hacen por las tardes para facilitar que los profesores estén libres, pero en la práctica las reuniones no se celebran en muchas ocasiones. Como no se ve la necesidad, no hay interés para salvaguardar los tiempos que por ley corresponden.

El trabajo en equipo del primer ciclo se realiza buscando horas libres por la mañana.

Entrevistadora .- Un trabajo más de tipo voluntario ¿no?, porque este trabajo no es impuesto...

Resumen respuesta.- No, lo más fácil hubiera sido coger un libro de texto y salir por donde...

Se dá la contradicción de que realizan un trabajo de coordinación voluntario, cuando no están realizando el obligatorio del departamento.

Entrevistadora.- Porque además ni siquiera está reflejado..., no había que hacer actas..., ni aparece en ningún sitio como que esto se ha hecho..., sino que es algo que conoceis vosotras, pero que ni siquiera las estructuras del centro tienen por qué conocer...

Resumen respuesta.-Hay otra persona que está dando este año también 2º de bachillerato -es que se me olvida porque es nocturno- pero...,claro los temas están hechos ya, ella tiene más horas y otro tipo de

alumnado y aunque el temario es el mismo porque le hemos dejado los temas, la coordinación es menor.

Responde a otra cosa diferente de lo que se le ha preguntado. Se había olvidado de otra profesora que imparte el mismo nivel que ellas y con la que no han trabajado conjuntamente. Aunque personalmente la relación es buena -le han dejado los temas- no comparten las mismas ideas y no trabajan con ella en equipo, incluso la ha olvidado a la hora de explicarlo. Lo justifica por las especiales características del nocturno.

Entrevistadora.- ¿Cómo te sientes trabajando en equipo? ¿Te parece agradable?

Resumen respuesta.- A mí me parece bien. Nos ha quitado faena porque si lo hubiésemos hecho por nuestra cuenta hubiésemos tenido más trabajo, y luego tienes la tranquilidad de que exiges a todos el mismo nivel, de que los resultados en selectividad son más o menos iguales... Como la sintonía es importante pues bien, otra cosa es cuando tienes que trabajar con gente con la que no conectas.

Se siente a gusto trabajando en equipo cuando sintoniza con el resto de las personas del grupo. También por los resultados: reparto de trabajo, coordinación, seguridad ante la selectividad.

Entrevistadora.- Entonces el sentirse bien depende de la relación con las personas...

Respuesta.-

"Y de que se cumpla el objetivo. Si tu ves que la cosa funciona..., si tienes reuniones... y acabas pegándote... , y la cosa..., entonces la experiencia..."

También se siente a gusto en el trabajo en equipo cuando el grupo funciona y cumple los objetivos que se ha propuesto.

Entrevistadora.- ¿Qué ventajas le encuentras en términos generales al trabajo en equipo, tanto al que me estás diciendo, como el de la comisión de coordinación, el claustro...?

Respuesta.-

" No sé yo si el de la comisión de coordinación es muy positivo."

Como secretaria no pertenece a la comisión de coordinación pedagógica, pero no considera que el trabajo que realiza sea positivo.

Entrevistadora .- En general... Para el centro ¿tiene alguna ventaja?

Resumen respuesta.- Hombre... Es que hay cosas que hay que poner en común para que haya un consenso. Se supone que funcionará mejor el centro si hay colaboración entre todos y el trabajo ha sido común.

Entrevistadora .- ¿Y para los alumnos, también tiene ventajas?

Resumen respuesta.- Para los alumnos, en el caso de la comisión no lo sé, en el caso del departamento yo creo que sí, porque no hay comparaciones entre profesores y da igual estar en un grupo que en otro.

Considera que el trabajo del departamento es positivo para los alumnos, pero no sabe si el de la comisión lo será también. Supongo que establece esta diferencia al estar el trabajo de esta última más alejado de la programación del aula. No considera que sea un requisito para que los departamentos funcionen.

Entrevistadora .- ¿Y para los profesores que están realizando este trabajo hay también alguna ventaja?

Respuesta.-

"Pues el deber cumplido..., te has ahorrado trabajo, el que más o menos sabes que vas por la línea correcta porque hay otra persona que avala eso también..."

Considera que los profesores obtienen del trabajo en equipo la satisfacción del deber cumplido, el ahorro de trabajo y la seguridad. Implícitamente considera que trabajar en equipo es un deber para el profesorado, una parte de su trabajo.

Entrevistadora.- ¿Y tu crees que se aprende de trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- Yo en este caso he aprendido

Entrevistadora.- ¿Qué se aprende?

Resumen respuesta.-

"En los temas profundizas más, no es lo mismo prepararte un tema por el libro que lo único que haces es mirar el libro, o..., bueno, se supone que tu tienes conocimientos también..., pero otra cosa es que te lo tengas que preparar, tienes que mirar más cosas... Y en el plan personal también es positivo... yo creo que claro..., lo que pasa que en este caso solo somos dos...si hubiera más gente sería más positivo aún."

Con el trabajo en equipo aprende contenidos de la materia porque se profundiza más, y se aprende a algo en el plan personal, o se adquiere alguna otra ventaja que no precisa. Pero tiene clara conciencia de aprender.

Entrevistadora.- ¿Lo que has aprendido ha sido del trabajo conjunto, o del que has hecho después individualmente?

Resumen respuesta.- Yo creo que del trabajo conjunto.

Entrevistadora.- Y desde el punto de vista profesional, ¿tú crees que alguien como tú que trabaje en equipo al cabo del tiempo se convierte en mejor profesional, o...?

Resumen respuesta.- Eso ya no te lo podría decir. Ya te digo que yo otras veces he trabajado sola y aunque estaba más aislada y no tenía un punto de referencia, no creo que por eso fuese peor profesional. Incluso trabajando en equipo te puedes esconder debajo del trabajo en equipo para no hacer nada.

No relaciona el aprendizaje con el desarrollo profesional, quizás porque dice que también se puede ser buen profesional trabajando en solitario. Pero no dice si en solitario se aprende. También puede ocurrir que lo que aprende no considere que le mejora profesionalmente.

Entrevistadora.- ¿Tú crees que esto ocurre a veces?

Resumen respuesta.- Puede ocurrir.

Entrevistadora.- Vamos a pensar en tu experiencia en otros centros, o aquí.

Resumen respuesta.- Es que mi experiencia de trabajo en equipo ha sido aquí. Yo he estado seis años en un pueblo y estaba sola. Tenía ganas de llegar a un centro dónde hubiese trabajo en equipo y cuando llegué cada uno iba a su aire, muy libres todos para hacer lo que quisiéramos. Comparando con el trabajo de los alumnos me imagino que se puede dar el caso de gente que escudándose en el equipo no cumpla con..., o se aproveche del trabajo de los demás. Puede darse, que se dé o no, ya no lo sé.

Supone que puede haber profesores que no participen basándose en lo que ve del trabajo en grupo de los alumnos. Quizás tenga más experiencia de trabajo en grupo con alumnos que con profesores.

Entrevistadora.- El hecho de que cada uno pueda hacer lo que quiera se suele valorar como positivo ¿qué opinión tienes? ¿por qué ocurre eso?

Resumen respuesta.- Yo creo que es positivo, pero tiene su parte negativa. Hay un grupo de gente que trabaja y alguno, quizás porque es un vago o porque se descuelga se aprovecha del trabajo de los demás. Pero eso es un riesgo que hay que correr.

La pregunta se refería a la libertad de trabajar o no en grupo y ella se remite a los profesores que forman parte de un grupo y no participan. Considera esta situación un mal menor que no debe hacernos dejar el equipo.

Entrevistadora.- ¿Tu crees que se podría, o se debería desde la administración o desde los centros obligar a trabajar en equipo?

Respuesta.-

"Yo creo que no se debería, a lo mejor convencernos de lo bueno que es el trabajo en equipo, y ya te digo que eso depende con quién trabajes, puede salir la experiencia traumática y no querer saber nada más del trabajo en equipo, pero yo creo que obligar no, porque no creo que tenga mucho sentido...(..) primero convénceme, demuéstrame que... lo bueno que es..."

Piensa que el trabajo en equipo sólo se puede extender a través del convencimiento, convencimiento que es más fácil alcanzar si se dan las condiciones personales adecuadas en el equipo.

Entrevistadora.- ¿Y cómo se podría convencer a algunas personas para...?

Resumen respuesta.- Doctores tiene la iglesia para eso, oye... (se ríe) No lo sé, eso ya. Cuando trabajo con los alumnos veo que hay gente reacia y que no se consigue nada obligándoles. Esto ocurre porque tiene experiencias negativas, o es muy individualista y es un rarito, o a lo mejor le ha tocado trabajar con gente con la que le ha tocado hacer todo.

Aunque aboga por convencer a los profesores de la necesidad del trabajo en equipo no sabe determinar quién debería hacerlo, en forma de broma se refiere a algún tipo de autoridad moral que desde arriba conviniese a los profesores. No parece que tengamos que convencernos nosotros mismos.

Entrevistadora.- ¿Tú eres partidaria del trabajo en equipo con los alumnos?

Resumen respuesta.- No como elemento único, pero de vez en cuando sí. En segundo de bachillerato no lo hacemos por el poco tiempo y la presión de la selectividad. Pero con grupos de pequeños he trabajado algunas unidades.

Entrevistadora .- ¿Y has encontrado ventajas en esto?

Resumen respuesta.- Pues en algunos grupos sí y en otros no.

Entrevistadora .- ¿ Y eso de qué depende?

Resumen respuesta.- Pues del grado en que estés motivado por la asignatura, de cómo hagas los grupos...

Es partidaria del trabajo en grupo con los alumnos y lo practica en ocasiones, aunque prescindiendo de él cuando se ve sometida a presiones externas como la selectividad. Lo considera menos eficiente que el trabajo individual.

Entrevistadora .- ¿Qué dificultades le encuentras tú a este trabajo?

Resumen respuesta.- Pues bien hecho yo creo que ninguna, pero te encuentras con la necesidad de motivación...

Entrevistadora .- No, estamos hablando otra vez del trabajo de los profesores.

Resumen respuesta.- Pues el primer problema es la relación con la gente. En historia tienes que tener cierta afinidad desde el punto de vista de las corrientes historiográficas que utilizas, porque si partimos de visiones muy distintas es difícil poner esto en común. Podría ser muy interesante si fuese para nosotros, para debatir...pero cuando tienes que plasmar eso en un tema que va a los alumnos... ahí, o conectas, o...

Vuelve a señalar la necesidad de tener ideas comunes para trabajar en equipo. La diversidad de opiniones la considera interesante sólo para hablar entre profesores, pero no cuando hay que ofrecer un resultado a los alumnos.

Entrevistadora .- ¿Y encuentras alguna otra dificultad aparte de las personales?

Resumen respuesta.- Pues puede ser cuestión de horario.

Entrevistadora .- ¿Hay tiempo para trabajar en equipo o no?

Respuesta.-

"Pues no, lo tienes que sacar de tus... horas, pero claro. Está claro que tenemos horas, pero el problema es cuando somos bastante gente el que las horas coincidan (...) Hay dificultad de horario y cuanto más gente se encuentra en el equipo más."

Entrevistadora.- O sea que la dificultad sería no tanto por el tiempo... por el número de horas sino por la localización de esas horas.

Respuesta.-

"Claro, tu puedes tener disponibilidad horaria, pero no coincidir con la del resto de profesores y como eso no está contemplado en el horario de los profes..."

En este centro las reuniones de departamento no vienen señaladas en el horario personal debido a que se hacen en horas de tarde cuando todos los profesores están libres, y aun así puede haber problemas con los profesores del nocturno. Esta situación presenta problemas para buscar el

horario de reuniones, pero además este tipo de trabajo aparece como algo voluntario y fuera del horario y de la dedicación habitual de los profesores. Algunos departamentos como éste solo se reúnen cuando su jefe considera oportuno convocarlos. Otros, sin embargo, se reúnen semanalmente.

Entrevistadora .- Tú personalmente ¿qué te sientes más miembro del departamento de historia del centro, o al contrario?

Resumen respuesta.- A mi como secretaria me siento más miembro del centro, pero...

Como miembro del equipo directivo se siente miembro del centro antes que del departamento, pero no es lo normal.

Entrevistadora .- ¿Y tú experiencia cuando llegaste aquí?

Resumen respuesta.- Cuando llegué aquí me encontraba muy sola porque estaba en el nocturno. Yo esperaba llegar a un centro grande para tener un departamento y me metí en el nocturno y era volver a estar sola.

Entrevistadora .- ¿Tú crees que la gente se siente miembro del centro?

Resumen respuesta.- Depende de qué departamentos. Yo sé que hay departamentos que se reúnen cada semana, que están muy organizados, por ejemplo los de Sanitaria, y entonces se sienten más miembros del departamento, antes que del centro.

Los departamentos que se reúnen y trabajan más generan más sentimiento de pertenencia, de forma que sus miembros se sienten antes del departamento que del centro. Existe balcanización .

Entrevistadora.- Y desde secretaría ¿tu ves que a veces existan intereses encontrados entre diversos departamentos que valoran más sus propios intereses que los del centro?

Respuesta.-

" No,no, no... yo lo que veo es que se plantean los intereses de los departamentos sin tener en cuenta el interés del centro, no porque lo vean antes que..., sino porque ni se lo plantean, no hacen una jerarquización."

La balcanización lleva a considerar los intereses de los departamentos por encima de los del centro.

Entrevistadora.- ¿Y eso ocurre mucho?

Resumen respuesta.- Sí ocurre con frecuencia, sí.

Entrevistadora.- ¿Por ejemplo cuando se reparten presupuestos o así?

Resumen respuesta.- Ahora cada departamento hace sus presupuesto y no suele haber problema.

Entrevistadora.- ¿Esta idea de valorar antes lo del departamento olvidándose del centro se dá también?

Resumen respuesta.- No, no, no..., lo que pasa es que pensamos que lo que es bueno para el departamento es bueno para el centro.

Entrevistadora .- Y eso no siempre es así

Respuesta.-

"Hombre..., no necesariamente, pero yo creo que sí que cuando piensas "el departamento necesita...", no dices, "el departamento necesita mapas, pero como el instituto necesita televisiones, pues que no compren las televisiones...":el departamento necesita mapas y es un bien para el instituto."

La balcanización lleva a ver solo los intereses particulares y a confundirlos con los generales.

Entrevistadora .- Nadie pide para su grupo ni para el centro, la petición es siempre para el departamento...

Resumen respuesta.- Los únicos que pedimos para el centro somos el equipo directivo. (Se ríe)

El equipo directivo con su visión genral del centro está por encima de la balcanización, aunque sus miembros pertenezcan también a departamentos determinados.

Entrevistadora .- Para terminar podíamos hablar de la diferencia entre el trabajo en grupo que se hace en el departamento, o con una persona determinada, y el que se hace más en el centro para la comisión de coordinación o para claustro o consejo escolar. Este tipo de trabajo...

Resumen respuesta.-Yo a este tipo de trabajo (en la comisión de coordinación sólo he estado una vez) le veo un problema, el que son grupos muy grandes y la efectividad es escasa y luego que cada uno son de su padre y de su madre con lo que es difícil ponerse de acuerdo. En este centro últimamente no surgen temas conflictivos que enfrenten a unos grupos con otros, pero todos hemos conocido tiempos anteriores en los que llegar a un acuerdo eran difícil porque se enfrentaban posturas...Además ese es un trabajo en equipo obligatorio, y es difícil llevarlo a cabo por la oposición de un grupo frente a otro.

Considera que en los grupos de trabajo del centro más numerosos se avanza poco por la heterogeneidad y los conflictos que enfrentan a unos grupos con otros. La obligatoriedad no es capaz de solucionar el problema.

Entrevistadora .- ¿Y tú crees que la obligatoriedad tiene que ver algo? ¿Si no fuese obligatorio qué pasaría?

Resumen respuesta.- Hombre, pues si no fuese obligatorio a lo mejor iba menos gente y se solucionaba antes, pero no se conseguiría el consenso necesario para llevarlo a la práctica.

Considera que la obligatoriedad no soluciona el problema, pero la voluntariedad tampoco lo solucionaría.

Entrevistadora .- O sea que en los grupos grandes es más difícil...

Resumen respuesta.- Si, porque hay gente que habla mucho, hay gente que se opone a lo que se diga por sistema, hay gente que no... Entonces es difícil llegar a un acuerdo. Cuando se consigue es un acuerdo de claustro que tiene más validez que otro.

En los grupos grandes es más difícil llegar a acuerdos, pero estos son más potentes.

Entrevistadora .- ¿Qué dificultades tienen los claustros? ¿Qué necesitaría un claustro para poder funcionar como tal? ¿Qué habría que pedir o que hacer?

Respuesta.-

"No lo sé, yo creo que los claustros ahora se enfrentan a un problema y es que la mayor parte de las decisiones que se toman no valen para nada... la administración no te hace caso, es como...las reuniones del equipo directivo...o las reuniones del consejo escolar... que deciden algo y luego la administración hace lo que quiere estás un poco sujeto a...a las normas de la administración (...) Te pegas media hora discutiendo ahí, llegas a un acuerdo y luego ese acuerdo es papel mojado porque no sirve para nada..."

Un problema del trabajo en equipo en los claustros y otros órganos de los centros es que necesita autonomía para desarrollarse. Sin autonomía para llevarlos a la práctica los acuerdos quedan vacíos de contenido.

Entrevistadora .- Si hubiese autonomía ya habría por ahí para trabajar... Y sin embargo habría gente que no participaría tanto...

Resumen respuesta.- Yo creo que eso es algo que está ahí. Gente que viene al puesto porque es obligatorio. Los hay en todas las profesiones.

Entrevistadora .- ¿Se considera que el trabajo en equipo es parte de la faena?

Resumen respuesta.- No. Hay mucha gente que piensa que su faena son las clases y nada más.

El trabajo en equipo no se considera por parte de los profesores como una parte de su trabajo.

Entrevistadora .- Ya hemos hecho un repaso. Si no se te ocurre nada más...

Valoración general.- La profesora entrevistada muestra interés por el trabajo en equipo, pero limitado a la coordinación del trabajo de aula. La necesidad de la coordinación de aspectos más generales sólo se la plantea desde su situación actual de miembro del equipo directivo, y aún así

encuentra muchas dificultades en la coordinación de aspectos generales del centro por la heterogeneidad de las personas y los intereses diferentes que detectan.

Considera que aprende al trabajar en equipo, pero no ve claro que se desarrolle como profesional, debido posiblemente a que limita el aprendizaje que realiza a los contenidos de la materia.

Resulta interesante el ver como se desarrolla la colaboración entre dos profesoras con ideas compatibles, a pesar de que no existan estructuras adecuadas, mientras que en el departamento donde es obligatorio y existen las estructuras no se colabora.

Desarrollo profesional.- La profesora entrevistada considera que trabajando en equipo aprende sobre el tema y otras cuestiones personales que posiblemente se refieran a la convivencia y la interacción, pero dice que eso no le garantiza el ser mejor profesional porque se puede trabajar en equipo y "esconderte". Parece que el desarrollo profesional, más allá de los aprendizajes concretos, exige una implicación de la persona que puede darse en el trabajo individual o en el de equipo.

ENTREVISTA Nº 9 INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Jesús

Profesor de Secundaria.
Jefe de Estudios y prof. de Física y Quim.
Nº de años en el centro: 9
Nº de años en la Jefatura de Estudios: 5

PREGUNTAS :

Entrevistadora.- ¿Me puedes decir el trabajo en equipo que estás haciendo dentro del equipo directivo?

Resumen respuesta.- Los cuatro años anteriores éramos un equipo que nos presentamos con un proyecto y un director. Este año el Servicio Provincial ha nombrado un director y nosotros nos hemos quedado. Ahora hay menos equipo, antes había más.

Al compartir unos objetivos había más trabajo en equipo, cuando el equipo se forma por decisión administrativa el nivel de colaboración disminuye.

Entrevistadora .- ¿Teneis reuniones de todo el equipo?

Resumen respuesta.- Si, hay una reunión semanal de dos horas.

Entrevistadora.- ¿Y teneis reuniones parciales de jefes de estudios?

Resumen respuesta.- Normalmente los jefes de estudios y el director que estamos en el otro edificio nos vemos con mucha frecuencia. Te-

nemos menos relación con la secretaria y la jefa de estudios de los ciclos formativos porque estamos separados físicamente.

Se trata de un centro con dos edificios adjuntos, pero no comunicados entre sí.

Entrevistadora .- La situación física influye también...

Resumen respuesta.- Si, muchísimo.

Entrevistadora .- Porque allí os juntáis más fácil.

Resumen respuesta.- Si, claro, allí estamos juntos todo el día.

La proximidad física favorece la colaboración. En este caso al tener los despachos contiguos se produce más trabajo en equipo. La distancia lo dificulta.

Entrevistadora.- ¿Qué contenido le dais a estas reuniones del equipo? ¿Dé que se trata?

Resumen respuesta.- Se tratan los problemas que van surgiendo. Los años anteriores había más trabajo de planificación con una cierta perspectiva de futuro, pero este año vamos a los problemas cotidianos porque ya sabemos que nuestro nombramiento es por un año. Antes había un proyecto de centro.

Entrevistadora.- ¿Y de qué forma trabajáis? ¿hay un reparto de trabajo?

Resumen respuesta.- No hay un reparto explícito de trabajo, pero si lo hay implícito. Yo, por ejemplo, este año me dedico menos a disciplina y más a organización.

Entrevistadora.- ¿Cuándo trabajáis en equipo solucionáis los problemas dentro de la reunión, no os los lleváis a casa ?

Resumen respuesta.- Si, se procura solucionar allí.

Entrevistadora .- Supongo que habrá un cierto trabajo en equipo en el Consejo Escolar, en la Comisión de Coordinación?

Respuesta.-

"Sí, pero hay muy poco, ¡ eh ! , hay muy poco, en todos esos órganos se está..., y además la experiencia me lo lleva diciendo, se está más a ver lo que dice el equipo directivo, a ver lo que el equipo directivo propone, todo el mundo está esperando unas propuestas del equipo directivo. Cuando nosotros hemos querido montar alguna vez alguna comisión de la CCP para trabajar algún tema como por ejemplo la optatividad en el centro, no ha funcionado."

Los órganos colegiados del centro no desarrollan un verdadero trabajo en equipo porque se limitan a esperar las propuestas del equipo directivo y no asumen iniciativas. Consideran que estos órganos no hacen suyos los objetivos del centro y desarrollan únicamente una colegialidad artificial. Estos objetivos han partido del equipo directivo.

Entrevistadora .- ¿Y eso por qué ocurre? ¿Qué le pasa a la gente?

Resumen respuesta.- Porque la gente no se implica. En los centros se descarga la responsabilidad en el equipo directivo y el resto del personal no se implica demasiado.

"...ya hay un equipo directivo que me tiene que dar las pautas a seguir..., pues ya lo tengo hecho."

El profesorado en general y los órganos colegiados en particular no asumen las finalidades del centro como propias porque las dejan en manos del equipo directivo. Esto puede deberse a que esas finalidades pueden haber sido determinadas exclusivamente por el propio equipo directivo. Existe una diferencia fundamental entre los órganos colegiados y el equipo directivo ya que el hecho de formar parte de los primeros es obligatorio, mientras que los miembros del equipo directivo asumieron los respectivos cargos de forma voluntaria (excepto el director que fue nombrado por la administración.) En cualquier caso se trata de la continuación de un equipo que se formó voluntariamente.

Entrevistadora.- En ese sentido, el que exista un liderazgo sería malo...

Resumen respuesta.- Probablemente, pero aunque los miembros del equipo directivo no fueran líderes la gente los vería como líderes. Aun-

que es bueno que haya alguien que tenga una visión de conjunto porque si no, nadie lo haría.

Considera que el liderazgo de unas personas es contraproducente porque disminuye la participación del resto, pero lo considera un mal menor porque si no existiesen nadie se ocuparía de los asuntos generales del centro. No considera que entonces los órganos colegiados harían suyos ese tipo de objetivos.

Entrevistadora.-Sin embargo, tanto en la Comisión de Coordinación como en otros órganos se sacan cosas adelante ...

Resumen respuesta.- Si, si, si,

Entrevistadora .- Pero siempre a partir de propuestas.

Resumen respuesta.- Si.

Entrevistadora .- ¿Y no se discuten las propuestas?

Resumen respuesta.-Si, normalmente se votan. Cuando lanzas una propuesta normalmente se mejora allí, pero tiene que ser en la discusión de después. Nosotros el año pasado decidimos que la comisión de coordinación decidiese la optatividad del instituto, pero no fuimos capaces, hay tal cantidad de intereses que al final no se llega a ningún acuerdo.

Las propuestas tienen que salir del equipo directivo, los órganos colegiados se limitan a mejorarlas.

Entrevistadora.- Al final tiene que tomar una decisión el equipo directivo.

Resumen respuesta.- Si, y además casi te lo piden.

El equipo directivo se ve obligado a tomar las decisiones que corresponderían a la comisión de coordinación, de esta forma cierra el proceso de propuesta y decisión, dejando poco espacio para la participación.

Entrevistadora.- ¿Y estos intereses vienen de los departamentos o de dónde vienen?

Resumen respuesta.- Si, siempre se intenta que la discusión vaya a los departamentos y que luego el jefe de departamento no se represente a

sí mismo, pero hay de todo. Depende de cómo funciona el departamento y de cómo funciona el jefe de departamento. A mi la figura del jefe de departamento me parece muy importante.

El entrevistado considera importante que el centro disponga de unas departamentos que funcionen como un equipo de trabajo y esto puede promoverlo el Jefe de Departamento.

Entrevistadora.- ¿La gente se siente miembro de un departamento o se siente más del centro?

Respuesta.-

"Pues yo diría que se siente más del centro, aunque, por supuesto, prioritariamente están los intereses del departamento porque son los intereses propios."

De cara al exterior los profesores se sienten del centro, pero dan prioridad a los intereses del departamento. Esto demuestra la balcanización que existe.

Entrevistadora.- Y el departamento como es la unidad de organización tiene sus propios intereses y esos son los que lleva adelante.

Resumen respuesta.- Si, porque ahí confluyen los intereses personales. Por ejemplo el hecho de tener una optativa más o menos hace que yo tenga más o menos trabajo y un trabajo de más o menos calidad. Ahí se nota muchísimo la defensa del departamento.

Se consideran más propios los intereses del departamento que los del centro. Falta identificación con el conjunto de la organización y sus objetivos. Otra vez la balcanización.

Entrevistadora .- Entonces tú ves difícil llevar adelante el trabajo en equipo en estos órganos así grandes.

Resumen respuesta.- Si.

Entrevistadora .- Y ¿qué dificultades encuentra?, por ejemplo en la comisión de coordinación.

Respuesta.-

"En la comisión de coordinación pedagógica porque hay tal cantidad de intereses ahí mezclados que es muy difícil ponerlos en común. Por otro lado el hecho de que en la comisión estén las personas no por su valía personal, sino por el cargo que representan y ese cargo no todo el mundo lo puede asumir, pues hace que la comisión se ralentice. Hay gente que es jefe de departamento por tener una reducción, pero no por sacar adelante un proyecto de departamento."

Los intereses de los departamentos (que son los personales) se llevan a la comisión. Estos intereses impiden un auténtico trabajo en equipo. Es una consecuencia de la balcanización.

Entrevistadora .- Más por la reducción horaria.

Resumen respuesta.-Si, claro, Y es jefe de departamento en primer lugar el que es catedrático, entonces no es siempre el que tiene más interés. Esta es la causa de que en algunos departamentos no haya discusión y que la opinión sea meramente personal.

La ley obliga a que los profesores con la condición de catedrático sean los jefes de departamento. Esta prelación impide que se designe a los más interesados en que el departamento funcione de manera democrática.

Entrevistadora .- Y eso también dificulta, claro...

Resumen respuesta.- Por supuesto.

Entrevistadora .- ¿Hay tiempo ó no para trabajar en equipo en los departamentos o en la comisión de coordinación ?

Resumen respuesta.- Las reuniones de departamento están fijadas así que tiempo habría, de hecho yo creo que, en general, hay una cierta reunión de departamento.

Entrevistadora .- ¿Ocurre a veces que se celebran las reuniones y no se llega a un auténtico trabajo en equipo?

Resumen respuesta.-Yo te puedo hablar de lo que pasa en mi departamento. Nosotros llevamos un trabajo en equipo y cuando ha habido que sacar algo adelante hemos colaborado todos.

Entrevistadora .- ¿Cómo trabajais en el departamento? ¿Qué tipo de trabajo haceis? ¿Coordinais las programaciones, o...?

Resumen respuesta.- En mi departamento ha habido muchos tipos de trabajo distinto. Cuando empezamos con programaciones nuevas o Proyectos Curriculares si que hubo un trabajo semanal de discusión de la programación, de metodología y demás, muchas veces sin llegar a un acuerdo, pero se ha discutido y se ha reflejado en el proyecto curricular, incluso algunas veces que ha habido dos tipos de metodología diferentes se han reflejado las dos. Después se han revisado estos proyectos y se han sacado otras cosas: museo, prácticas de laboratorio, etc. Sí que se ha trabajado y ha funcionado. También es cierto que en mi departamento no hay catedrático y vamos rotando.

Tanto el contenido como la forma de trabajo se ha ido adaptando a las necesidades. Se ha dado el trabajo en equipo. Valora positivamente el que, al no haber ningún catedrático, la jefatura de departamento sea rotativa, ya que esto conduce a un mejor trabajo en equipo.

Entrevistadora.- ¿Y eso facilita...?

Resumen respuesta.- Si, yo creo que sí.

Entrevistadora.- ¿Y por qué facilita el hecho de que se vaya rotando?

Respuesta.-

" Pues yo creo que es por lo mismo. Cuando en un departamento hay un catedrático todo el mundo espera que sea él el que haga la programación..., es decir lo que pasaba antes, antiguamente el catedrático imponía la programación, entonces el resto, sí, había una cierta discusión, pero al final se hacía lo que decía el catedrático...(...) Cuando no hay yo creo que hay una mayor implicación del resto."

En su opinión se produce el mismo problema con los profesores en los departamentos que con estos últimos respecto a la totalidad del centro: se traspasan las responsabilidades colectivas a otra persona o personas determinadas. Este traspaso de responsabilidades indica que el grupo no ha hecho suyos los objetivos por los que debe trabajar.

Entrevistadora.- ¿Y como trabajais? ¿Os repartís trabajo para luego poner en común...?

Resumen respuesta.- Si, más al principio que ahora. Otras veces lo hemos elaborado todos juntos por ejemplo cuando se discutía como se hacía una práctica y se llegaba a acuerdos.

Entrevistadora.- ¿Tomais los acuerdos por consenso, o por votación ?

Resumen respuesta.-Por consenso. Nunca hemos establecido la votación por que nos hemos puesto de acuerdo.

Entrevistadora.- ¿Qué ventajas tiene para el centro el trabajo en equipo que se hace en los departamentos?

Resumen respuesta.- A nivel individual hay un mayor conocimiento de todo lo que se hace en el departamento. La principal ventaja es que todo el mundo conoce todo y podría defenderlo en el centro. También hay mayor implicación. A través del trabajo en equipo hay más coordinación y eso es bueno para el centro.

El trabajo en equipo hace que los profesores estén más informados y coordinados.

Entrevistadora.- ¿Y para los alumnos?

Resumen respuesta.- Pues yo creo que también. Debería ser mejor, pero también depende mucho de la práctica docente individual.

Entrevistadora.- O sea, que podría haber un trabajo en equipo y la práctica ir por otro sitio...

Resumen respuesta.- No, en mi experiencia los Proyectos Curriculares se llevan adelante, pero no ocurre siempre así con las decisiones de departamento. En este caso influye más la práctica docente individual.

Considera que el trabajo en equipo es positivo para los alumnos, pero coloca por delante la práctica docente individual que siempre no respeta los acuerdos tomados.

Entrevistadora.- ¿Y los profesores que trabajais en equipo en un departamento, también sacais alguna ventaja vuestra particular?

Resumen respuesta.- A veces se han hecho comunicaciones externas, grupos de trabajo. Son ventajas de créditos y yo creo que el conocimiento.

Se refiere a ventajas en cuanto al currículum personal, pero señala también la adquisición de conocimiento.

Entrevistadora.-¿Y se aprende? ¿Se aprende trabajando en equipo?

Resumen respuesta.- Yo creo que sí.

Entrevistadora .- ¿Y se convierte uno en mejor profesional, ó...?

Respuesta.-

"Yo diría que sí, pero tampoco lo..., o sea, yo creo que al haber mayor implicación personal, mayor implicación en el centro, pues yo creo que también hay una mejora profesional, pero luego también... depende de la implicación de las personas... Yo creo que sí, yo creo que se mejora."

Considera que el desarrollo profesional que aporta el trabajo en equipo se produce porque consigue una mayor implicación en el centro de los profesores. Este pensamiento me parece interesante porque vincula el desarrollo profesional a la práctica. El trabajo en equipo sería una forma de promover la implicación en la práctica.

Entrevistadora.- Para que hubiese una mejora profesional tendría que haber trabajo en equipo, pero con implicación de las personas ¿no?

Resumen respuesta.- Yo supongo que siempre hay una implicación. Yo puedo discutir mucho en el departamento, pero luego eso tengo que llevarlo a la práctica.

Entrevistadora .- ¿Se aprendería más en la práctica?

Respuesta.-

"Si, si, si...hombre, todo influye, probablemente sin una cosa no te llevaría a la otra, sin intercambio de ideas no te llevaría a un cambio en tu práctica docente (...) yo he tenido compañeros que dicen: "eso está muy bien, pero para mí no vale", con lo cual se queda... "

Vincula el intercambio de ideas con la mejora de la práctica.

Entrevistadora .- ¿Y qué dificultades tiene este trabajo en equipo de los profesores en los departamentos?

Resumen respuesta.- La falta de implicación personal, a veces la falta de tiempo...

Entrevistadora .- ¿ Por qué, porque el tiempo hace falta para otras cosas, ó...?

Resumen respuesta.- No porque según el tipo de trabajo que se quiera hacer puede ser insuficiente una hora a la semana. Luego, yo creo que otra dificultad es la falta de reconocimiento porque hacemos cosas que no salen al exterior y no se valoran.

El producto del trabajo en equipo no se valora por lo que no se produce motivación.

Entrevistadora .- ¿Y este tipo de trabajo en equipo aumenta el trabajo que se tiene o lo disminuye?

Resumen respuesta.- Depende. Si lo comparas con el trabajo que se hace de arriba abajo aumenta, pero aumenta también la satisfacción personal.

Entrevistadora .- ¿Y es más rápido, ó más lento?

Resumen respuesta.- Es más lento.

Entrevistadora .- ¿Qué condiciones ideales crees que harían falta en un centro para trabajar en equipo? ¿Qué se podría pedir por ejemplo para un departamento?

Resumen respuesta.- Yo creo que no hace falta mucho más. Muchas veces falta la implicación. Las condiciones están, pero este trabajo nos lleva a ser muy individualistas.

Para que se dé el trabajo en equipo falta la implicación, es decir la vinculación de la persona con los objetivos del trabajo. En su lugar se da el individualismo.

Entrevistadora .- ¿Por qué ?

Resumen respuesta.-

"Porque, pues porque yo dentro de mi aula..., la libertad de cátedra que tanto se ha reclamado por muchos de nosotros ha llevado a que yo dentro de mi aula hago lo que quiero y no tengo por qué que salga al exterior, hay veces que me molesta o molesta a la gente que salga al exterior..."

A veces a los profesores les molesta que salga al exterior lo que hacen. Confunden la libertad de cátedra con el individualismo.

Entrevistadora .- ¿Y aquellas personas que no quieren compartir nada ? ¿Eso porqué ocurre?

Resumen respuesta.- Por ese exceso de individualismo.

Entrevistadora .- ¿Y son personas que piensan que trabajan bien, ó...?

Resumen respuesta.- Si, si..., yo creo que todo el mundo piensa que trabaja bien. También hay un cierto pudor en decir lo que se hace y ser criticado. Ahí hay un cierto complejo.

Entrevistadora .- También puede darse un complejo de inseguridad.

Resumen respuesta.- Si, también.

El individualismo procede del interés por mantener oculto lo que se hace. Este interés procede de un complejo personal que puede ser de inseguridad.

Entrevistadora .- Entonces, para que pudieran trabajar mejor los departamentos...

Resumen respuesta.- Haría falta un cierto estímulo por parte de la administración.

Parece que este estímulo estaría relacionado con el reconocimiento y la publicidad de lo que se hace.

Entrevistadora .-¿Con quién se trabaja mejor, con personas con las que se comparten más cosas, o con personas más bien indiferentes?

Resumen respuesta.- Con las que se comparten más cosas, no solo que imparta la misma materia, sino a nivel personal.

Entrevistadora .- ¿Qué se comparten cosas personales, ó de ideas?

Resumen respuesta.- Si, si, pues por ejemplo con aquellos que eres más amigo puedes trabajar mejor.

Entrevistadora .- ¿Y esto como funciona, que al ser más amigo trabajas mejor en equipo o al trabajar en equipo eres más amigo?

Resumen respuesta.- Yo creo que al ser más amigo trabajas más en equipo, también ocurre que trabajando con una persona la conoces mejor y te haces amigo. A mí me han pasado las dos cosas. Si no conoces al grupo te cuesta un tiempo, de hecho a los profesores les cuesta "entrar" en los departamentos.

Considera que las relaciones personales positivas favorecen el trabajo en equipo, pero no explicita si hacen falta ideas compatibles, aunque posiblemente se refiera a las ideas al hablar de compartir cosas a nivel personal.

Entrevistadora .- ¿Te sientes bien trabajando en equipo? ¿Es agradable?

Resumen respuesta.- Si, bien, bien.

Entrevistadora .- ¿Y cuando te toca, por ejemplo en la comisión de coordinación, como jefe de estudios procurar que se llegue a acuerdos, como te sientes?

Resumen respuesta.- A veces bien y a veces mal. Cuando la discusión se alarga, solo hay intereses personales y no se llega a acuerdos, te sientes mal. Y hay muchas veces que pasa eso, sobre todo en la comisión

en la que no eliges a la gente que hay ahí. Te lleva a un cierto nivel de frustración.

Entrevistadora .- Se siente como un a responsabilidad ¿no?

Resumen respuesta.- Sí, desde el punto de vista del equipo directivo, sí.

Como cargo directivo del centro considera su obligación que se produzcan acuerdos, que el trabajo, independientemente del grado de participación, de un producto. Manifiesta un compromiso con la eficiencia.

**Entrevistadora.- La gente, en general, ¿qué ve más interesante?
¿el trabajo en equipo en cosas de centro ó en su aula o departamento?**

Resumen respuesta.- Pues yo creo que en su aula

"El centro importa muchísimo, pero yo creo que la idea de la gente es que yo me tengo que preocupar de lo mío, o sea de lo de mi aula, y el centro ya... si yo lo hago bien el centro irá bien, aunque también es cierto que hay una cierta preocupación también más general, pero esa preocupación no se manifiesta tanto en la CCP, es que la comisión de coordinación pedagógica se centra más en los procesos de proyectos curriculares..."

Los profesores centran su interés en el trabajo de aula por lo que es normal que el trabajo en equipo que más les interese sea el de nivel y luego el de departamento. El interés por el centro se limita a aspectos organizativos.

Entrevistadora.- ¿Sería más en el claustro donde se podría...?

Resumen respuesta.- Yo creo que más en los departamentos.

Entrevistadora .- ¿Cómo ves el trabajo en equipo con los alumnos?

Resumen respuesta.- Yo estuve tiempo trabajando en equipo con los alumnos y la verdad es que sí, pero tendría que haber un proyecto más conjunto.

Entrevistadora .- ¿Y eso por qué?

Resumen respuesta.- Pues la gente no se decide, lo ven como un salto en el vacío, aunque le vean ventajas. Les da inseguridad y hacen lo que conocen.

Entrevistadora .- ¿Qué pasaba cuando tú trabajabas en equipo con los alumnos y el resto de profesores no?

Resumen respuesta .- Pues los alumnos te ven un poco como el bicho raro.

Entrevistadora .- ¿Y los demás profesores? ¿Se mosqueaban un poco?

Resumen respuesta .- Sí porque siempre hay una disposición de aula distinta y se preguntan que haces ahí. No se oponían, pero tampoco te animaban.

Considera positivo el trabajo en equipo con los alumnos, de hecho estuvo desarrollando con ellos un programa en el que continuamente se trabajaba en equipo, pero considera que para que esta metodología sea positiva debería ser compartida por todos los profesores.

Entrevistadora .- ¿No es una cosa que se contagie?

Resumen respuesta .- No, yo creo que esto son hábitos.

Entrevistadora .- ¿Y los hábitos que los profesores que estamos ahora en ejercicio adquirimos en nuestra formación no van por ahí? ¿Tú en tu formación inicial no tuviste...?

Resumen respuesta.- No, no, en absoluto. Pero debería insistirse en esto desde los ámbitos de la formación del profesorado.

Entrevistadora .- ¿Y la forma en que uno ha aprendido influye también en el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Claro. Yo creo que si hubiéramos aprendido de otra manera aplicaríamos otros procesos.

Entrevistadora .- O sea que somos herencia de lo que...

Resumen respuesta.- Si, y es más, algunos profesores te dicen "a mi ya me enseñaban así".

Entrevistadora .- El punto de referencia es uno mismo.

Resumen respuesta.-Claro.

No se trabaja más en equipo con los alumnos porque ni los profesores han aprendido así, ni les han enseñado en su formación inicial. Debería ser una de las cosas que se enseñase en la formación del profesorado.

Entrevistadora .- No sé si quieres añadir algo más. Gracias.

Valoración general.- El profesor entrevistado es partidario del trabajo en equipo en el aula, departamento y centro, pero la valoración que hace del trabajo en cada uno de estos niveles es muy desigual. Respecto a los alumnos considera que los profesores deberían ponerse de acuerdo para utilizar esta metodología, respecto al departamento es optimista por su experiencia en el suyo propio, pero en lo que respecta al trabajo de centro considera que no interesa a nadie, que solo el equipo directivo se preocupa del mismo y que las estructuras que existen para favorecerlo no sirven. Al terminar la entrevista ha añadido, a micrófono cerrado, que habría que quemar la Comisión de Coordinación Pedagógica puesto que no sirve para nada. Considera que los intereses de los profesores se agrupan en los departamentos y se enfrentan en la CCP. En algún momento intentaron favorecer la participación en el reglamento de régimen interno a través de la creación de comisiones, pero no resultó. No es muy optimista respecto a las posibilidades de promover esa participación.

Desarrollo profesional.- El profesor entrevistado dice que aprende con el trabajo en equipo y que cree que se desarrolla profesionalmente. Esta mejora profesional depende del grado de implicación en la práctica, de forma que el trabajo en equipo lo que haría sería promover la implicación en la práctica. Entiende el desarrollo profesional, por tanto, vinculado a la práctica.

ENTREVISTA Nº 10 INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Marisa

Profesora de Formación Profesional Nº de años como Jefa de estudios adjunta de Formación Profesional. 3 Nº años como profesora de Sanitaria 5

PREGUNTAS :

Entrevistadora .- ¿Cuántas personas estais en el departamento de Sanitaria ?

Resumen respuesta.- Seis profesores.

Entrevistadora .- ¿Y teneis todos la misma formación de base?

Resumen respuesta.- La mayoría somos médicos, pero también hay farmacéuticos y veterinarios.

Entrevistadora .- Si te parece vamos a hablar del departamento y luego también de tu papel como jefa de estudios. ¿Me puedes decir qué trabajo en equipo haceis y habeis hecho en el centro? ¿Cuánto tiempo lleva el departamento en el centro?

Resumen respuesta.- Nosotros llevamos aquí el quinto curso. Veníamos de un centro en el que se daba la FP tradicional y aquí empezamos a impartir los Ciclos Formativos. El comienzo fue como todos los comienzos de cosas nuevas : todo era nuevo, nuestra formación de base era medicina, tuvimos que hacer muchos cursos, tuvimos que elaborar apuntes...

"En aquel momento, más que trabajo en común, de decir en grupo es que íbamos todos como una piña buscando cosas para preparar las clases, para ayudarnos unos a otros y tal, y la verdad es que en ese momento cada vez que cazábamos algo: "oye tú que das contaminación, mira que me he encontrado esto que te puede ir bien", o "tu que das esto que no sé que..." íbamos así, pues la verdad es que bueno pues muy..., muy pillaos."

La situación de nueva implantación de enseñanzas, la necesidad de elaborar materiales y las deficiencias de la formación inicial hacen necesario un trabajo en equipo muy intenso en el que se ayuda y se es ayudado con objeto de salir de una situación común difícil. Esta situación convierte a un grupo de personas en una piña.

Entrevistadora .- Entonces, ¿en el trabajo en equipo en aquella primera época teníais reuniones fijas de departamento?

Resumen respuesta.- Si, pero prácticamente las horas que no estabas en el aula estabas con más gente preparando cosas. Buscamos información en todo tipo de organismos y nos pusimos en contacto con todo aquel que pudiera ayudarnos.

El trabajo en equipo desborda las estructuras de departamento y se extiende a todo el tiempo disponible.

Entrevistadora .- ¿Eso lo hacíais de forma coordinada?

Respuesta.-

"Si, porque en aquellos momentos si nos encontrábamos algo es un poco desasistidos y un poco perdidos, entonces siempre éramos de la opinión de que cuatro ojos pues veían las cosas más claras que dos."

Yo la verdad es que con quien más trabajé es con una persona que ahora no está aquí porque veíamos las cosas más o menos igual.

El trabajo de preparación lo hacían en equipo porque se sentían inseguros y con falta de recursos, el trabajar con otros disminuía esa inseguridad al darse un apoyo mutuo.

La profesora entrevistada trabaja especialmente con otra persona que tiene una forma de pensar similar a la suya.

Entrevistadora .- ¿Era una persona que tenía alguna característica diferente del resto?

Resumen respuesta.-

"No, yo creo que era bueno, en principio es que éramos las dos de fuera, estábamos incluso viviendo juntas, entonces todo esto hacía que trabajásemos más unidas."

La profesora con la que más trabaja, además de tener ideas similares, compartía vivienda con la profesora entrevistada y se supone que existía entre ellas una relación de amistad. Las ideas compatibles, la amistad y la cercanía física hacen que se produzca un trabajo en equipo más estrecho.

Entrevistadora .- Por lo que me dices el trabajo informal de fuera de las horas de reunión era tan importante como el que se hacía en las horas de reunión de departamento.

Resumen respuesta.- Pues para mí la verdad es que sí, es que ibas con dos días de adelanto con lo que tenías que dar en las clases. Ese primer año fue muy duro y con mucho trabajo, aunque luego te daba mucho gusto. Muy pesado.

La necesidad que sienten de trabajo en equipo hace que éste desborde las estructuras establecidas y se realice de manera informal

Entrevistadora .- ¿ Y después ?

Respuesta.-

"Después las cosas, claro, ya están más...más rodadas, más normalizadas, los apuntes o los temas están más controlados y tal y en ese aspecto si quieres ya las cosas están más claras..."

Ahora nosotros seguimos haciendo cosas en común como las pruebas no escolarizadas, toda la evaluación que es siempre decisión de todo el equipo educativo, los criterios de departamento en cuanto a evaluación, los criterios de los módulos prácticos, añadir algunos contenidos...

Después de los primeros tiempos el trabajo en equipo continúa, pero con menor intensidad.

Entrevistadora.- ¿Habeis tenido que reformular mucho los programas?

Resumen respuesta.- Se trata más bien de añadir cosas.

Entrevistadora .- ¿Habéis utilizado materiales elaborados como libros de texto..., o los habeis hecho vosotros ?

Resumen respuesta.- En Grado Medio hemos utilizado los libros como base, pero en general se les cobra a todos una cantidad y se les da los temas fotocopiados. Además para el Ciclo Superior no existen libros de texto. Como trabajas con legislación se quedarían obsoletos enseguida.

Entrevistadora .- Gran parte del tiempo lo empleábais para elaborar estos materiales ¿hubiéseis trabajado tanto tiempo en equipo si hubiéseis tenido libros de texto ?

Resumen respuesta.- Tan intenso, no.

El hecho de no llevar libros de texto potencia el trabajo en equipo, si los hubiesen llevado no hubiesen realizado una colaboración tan intensa.

Entrevistadora .- ¿Y el trabajo en equipo cómo lo hacíais? ¿Cómo os organizábais?

Resumen respuesta.- Era más que nada labor de apoyo en buscar material, luego ya cada uno se lo elaboraba.

Entrevistadora .- ¿Y luego eso lo poníais en común?

Resumen respuesta.- No, luego lo pasas y se queda como material del departamento, es ya del departamento y lo puede utilizar cualquiera que tenga que dar ese módulo. También lo puede modificar.

Entrevistadora .- Lo más complicado es buscar los recursos.

Resumen respuesta.- Exactamente, luego ya tienes una base.

El trabajo en equipo se centraba en la búsqueda de materiales. La elaboración de los temas se hacía por separado, pero el resultado final pertenecía a todo el equipo, es decir que se trataba de un trabajo común

con fases de elaboración individual. Se trabajaba conjuntamente en la fase que consideraban más difícil como es la de búsqueda de materiales.

Entrevistadora .- ¿Qué ventajas le habeis encontrado a este trabajo en equipo?

Respuesta.-

" Yo..., la verdad es que el primer año estaba muy desesperada, para qué te voy a engañar, yo decía : "Aquí este año no vamos a acabar con vida", entre que empezamos así..., pues ya sabes como empiezan mandando los materiales de laboratorio y eso, muy mal, ahora, la verdad es que ahora que llevo, pues eso, cuatro, cinco cursos, estoy muy contenta desde el punto de vista, te estoy hablando, personal, porque para mí es una satisfacción el haber sacado esto adelante, y que los alumnos están contentos...sí, les gusta y tal y, claro, la verdad es que para nosotros, para mí por lo menos que soy médico, pues meterme en cuestiones de química...Pues la verdad es que estaba así un poco...no, que me gusta y estoy muy contenta."

En el trabajo en equipo ha encontrado apoyo para una tarea de la que se siente satisfecha y que al principio le preocupaba mucho.

Entrevistadora .- ¿Crees que los alumnos han sacado provecho de vuestro trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Muchos de nuestros alumnos de Grado Superior utilizan este camino para ir a la Universidad. Son alumnos muy motivados. Han venido contentas y han conseguido tener éxito en sus estudios y trabajos posteriores.

Entrevistadora.- ¿Tú crees que hay relación entre este aprovechamiento y vuestro trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- No sé si en el trabajo en equipo, o en las ganas de sacar adelante los Ciclos Formativos. Estas ganas de sacarlos adelante nos llevaron a trabajar en equipo.

Entiende el trabajo en equipo como un medio para conseguir el objetivo de sacar adelante los Ciclos y del cumplimiento de este objetivo depende el aprovechamiento de los alumnos. Como consecuencia, el aprovechamiento de los alumnos dependería del trabajo en equipo y de otras variables.

Entrevistadora.- ¿Y el centro ha sacado, también, provecho de vuestro trabajo en equipo ?

Resumen respuesta.- No nos engañemos. Nosotros hemos sido los grandes desconocidos del centro. Es un centro muy grande y nosotros estamos en el piso de abajo.

Entrevistadora .- ¿ El trabajo en equipo os ha facilitado el conseguir un reconocimiento en el centro?

Resumen respuesta.- Ahora nos consideran y nos sentimos aceptados. Pero el tamaño del instituto crea estas cosas. Con algunos compañeros te ves muy poco.

Entrevistadora.- Te quiero decir que quizás si hubiésteis ido uno por cada parte seríais más desconocidos.

Resumen respuesta.- Púes a lo mejor sí.

No tiene la seguridad de que el trabajo en equipo haya repercutido en el centro. Tampoco puede asegurar que la consideración de que gozan ahora venga de ahí. Lo acepta como hipótesis.

Entrevistadora .- Y tú, personalmente, ¿has sacado alguna ventaja del trabajo en equipo con tus compañeros?

Resumen respuesta.- Si, la satisfacción personal de haber sacado esto adelante porque al principio lo veía muy difícil y con muchas dudas de si lo estaríamos haciendo bien o mal. Ahora nos dicen que los muchachos funcionan bien en las empresas. Yo estoy satisfecha de haber hecho el esfuerzo de haber aprendido muchas cosas que son específicas nuestras.

El trabajo en equipo le ha permitido conseguir un objetivo y eso le produce satisfacción. También ha aprendido cuestiones específicas de las materias que imparte.

Entrevistadora .- O sea que lo que has aprendido es específico de la materia relacionada con el Ciclo Formativo.

Resumen respuesta.- Exacto

Entrevistadora .- ¿ Y has aprendido también a trabajar en equipo y a colaborar con otros?

Resumen respuesta.- Algo de eso sí que hacemos. También nos juntamos para priorizar necesidades económicas. Trabajamos mucho en conjunto, aunque se podría trabajar más, yo lo reconozco.

No niega que haya aprendido a colaborar, pero tampoco lo tiene claro.

Entrevistadora .- ¿Y, profesionalmente os habeis desarrollado?

Resumen respuesta.- Yo, sí. Yo, sí.

Entrevistadora .- ¿Consideras que eres mejor profesional?

Resumen respuesta.- Yo, sí, claramente sí. Hemos ido a cursos en Madrid y en el CPR. Yo soy una profesora de tecnología y como tal más teórica y el tener que enfrentarte con cuestiones como las prácticas te da más soltura y utilizas nuevos recursos que antes no tenías. Me da menos miedo el enfrentarme a nuevos retos...

Entrevistadora .- ¿Y todo eso lo has sacado del equipo?

Resumen respuesta.- Si, de tener que preparar estas cosas que son totalmente distintas a lo que veníamos haciendo.

Aunque reconoce que ahora es mejor profesional tampoco asegura con razones, aunque no lo niega, que eso le venga del equipo. Más bien valora los cursos de formación y el haber preparado cosas diferentes a las que hacía. También ha aumentado su autoestima profesional, pero no dice que le venga del equipo.

Entrevistadora .- ¿Y tu crees que esta inseguridad inicial hizo que os uniéseis más para trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- Yo creo que sí, porque aunque el trabajo era de cada uno no pensabas sólo en lo tuyo. Estábamos continuamente informándonos.

La seguridad inicial fue la base de la cooperación.

Entrevistadora .- ¿Has encontrado alguna dificultad en el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Las dificultades fueron porque había profesores que venían sólo para un año y se implicaban menos. También había desacuerdo en algunas cosas, pero eso lo hemos ido puliendo. A mí siempre me ha gustado tener criterios comunes en el departamento y presentarnos a los alumnos no como individualidades, sino como un grupo de profesores del ciclo.

A través del trabajo en equipo los desacuerdos iniciales se convierten en criterios comunes.

Entrevistadora.- ¿Teníais tiempo para trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- No mucho, porque al ser todos los profesores de lo mismo las reuniones de departamento hay que hacerlas fuera del horario escolar. Pero muchas horas en las que no tenías clase te quedabas abajo y tenías el apoyo de los otros.

"El tiempo al principio hubo que sacarlo de dormir poco, de...no salir, de no irnos. Yo ese año no me iba fines de semana casi nunca. La verdad es que fue un poco de locura."

Un problema de las reuniones es el buscar tiempos comunes de trabajo. Como siempre tiene que estar algún profesor con los alumnos, las reuniones se hacen cuando los alumnos no tienen clase. Al principio utilizaban mucho tiempo por lo que su vida privada se vió invadida por el trabajo. Se produjo una situación de intensificación.

Entrevistadora.- ¿Y en cuanto a la participación? ¿Tu crees que tiene que haber personas como los Jefes de Departamento que tienen que tirar del grupo, o todo el mundo participa por igual?

Resumen respuesta.- No participa todo el mundo por igual, pero las tareas específicas las tienen bastante asumidas. Por otra parte somos un departamento pequeño y nos vemos bastante, con lo que es fácil tomar decisiones en cualquier momento.

La participación desigual no genera problemas. Al tratarse de un equipo pequeño la toma de decisiones se hace a veces de manera informal y no es difícil el encontrar un momento común.

Entrevistadora .- ¿Es importante lo de la proximidad física?

Resumen respuesta.- Si, en eso hemos ganado respecto al centro anterior porque aquí tenemos todo junto.

La proximidad física potencia el trabajo en equipo.

Entrevistadora .- Entonces, la participación, aun siendo desigual se podría...

Resumen respuesta.- Si, aunque sería mejorable. A lo mejor hay gente que se podría implicar más.

Entrevistadora .- Y la gente que no se implica ¿Tu, por qué crees que no se implica?

Resumen respuesta.- No lo sé. A lo mejor porque no le ven efectividad a las cosas del grupo, que piensan que lo básico ya lo tenemos y que no hace falta más y entonces se centran en su clase.

"...gente que a lo mejor tienen otras muchas cosas. Yo por ejemplo estoy sola y si me dicen que tengo que bajar una tarde al instituto no me supone lo mismo que a lo mejor a otra gente ¿entiendes lo que te quiero decir?. Entonces, eso, claro, ya son criterios personales."

La vida privada de los profesores impide el que, a veces, no puedan implicarse en trabajos en equipo que requieren tiempo suplementario.

Entrevistadora.- ¿El trabajo en equipo te ha aumentado el trabajo personal o te lo ha disminuido?

Resumen respuesta.- A mi no me lo ha aumentado, pero aunque me lo hubiese aumentado me hubiese dado lo mismo porque me daba confianza. No era elaborar el trabajo, era esquematizar las cosas. Entonces a mi no me importaba porque me daba seguridad.

El aumento de trabajo no le importaría a la profesora entrevistada porque a cambio obtiene seguridad.

Entrevistadora .- ¿Este trabajo lo hacíais porque lo veíais necesario o había algún grado de imposición?

Resumen respuesta.- No era necesario.

Entrevistadora.- Rebasaba el tiempo dedicado las reuniones de departamento ¿no?

Resumen respuesta.- No te lo sabría ni cuantificar en horas. Era la necesidad de dar algo partiendo únicamente de un programa con unos temas.

Como lo consideraban una necesidad el número de horas utilizadas en el trabajo en equipo eran muchas.

Entrevistadora.- ¿Qué condiciones ideales se podrían pedir para mejorar las situaciones de trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Tener las reuniones en horario de trabajo por la mañana porque algunas personas tienen niños y no les va bien venir por la tarde. Si las reuniones fuesen por la mañana por lo menos cambiaríamos impresiones.

Si pudiesen tener las reuniones de departamento en un horario que no rompiese la jornada laboral continua se reunirían más. El horario de tarde crea problemas a algunos profesores por la interferencia que se crea con su vida personal.

Entrevistadora.- ¿Y eso va también bien?

Resumen respuesta.- Eso hace muchísimo.

Entrevistadora.- ¿Por qué hace mucho lo de cambiar impresiones?

Resumen respuesta.- Porque ves muchas cosas en el aula que va bien hablarlas y no da tiempo en las reuniones actuales de departamento porque ya tenemos unos temas. Yo lo que quitaría es el papeleo que hay en la FP.

Las reuniones informales constituyen una oportunidad importante de intercambiar impresiones y de tratar temas que de otra manera no se tratan.

Entrevistadora.- ¿Tú crees que la burocracia quita trabajo en equipo?

Respuesta.-

" Es que se acaba convirtiendo en una rutina, quiero decir, llega un momento en el que ya te lo ves como algo impuesto y lo haces por hacerlo..."

La burocracia impide el trabajo en equipo y lo convierte en una rutina sin objetivos propios, lo desprovee de su finalidad. Lleva a la colegialidad artificial.

Entrevistadora .- ¿Crees que se trabaja mejor con las personas que piensan igual que uno mismo o con las que piensan distinto ?

Resumen respuesta.- Yo creo que con las que tienes una forma de ver las cosas similares.

Entrevistadora .- ¿ Y por qué ?

Resumen respuesta.- Es más fácil ponerse de acuerdo y llegar a criterios únicos o iguales.

Entrevistadora .- Con personas que piensan distinto habrá más opiniones. ¿Eso es peor ó es mejor?

Resumen respuesta.- Mejor porque a veces te puede enriquecer, pero hacen el previo más largo.

Es más fácil ponerse de acuerdo con las personas que piensan igual. Con las que piensan distinto te enriqueces más, pero hace falta más tiempo. Aquí se le presenta una contradicción entre el contraste de pareceres y la eficiencia en el trabajo.

Entrevistadora.- ¿Crees que en los grupos debe de haber alguien que vaya tirando de los demás, que anime, que vaya por delante, ó crees que en un grupo se debe ir más todos a una?

Resumen respuesta.- Es difícil. En la experiencia que tengo siempre hay gente que tira más y gente que tira menos.

Entrevistadora.- ¿Y eso es bueno?

Resumen respuesta.- Si quieres sacar el trabajo tiene que serlo, pero lo ideal es que todos trabajasen al unísono.

Otra vez aparece la contradicción entre el trabajo en equipo auténtico y la eficiencia. Lo ideal sería que todos participasen al mismo nivel, pero hay que conformarse con la participación desigual, que es la habitual, si queremos que salga el trabajo.

Entrevistadora.- ¿Te sientes bien trabajando en equipo? ¿Te parece agradable?

Resumen respuesta.- Yo parto de que soy una persona amoldable. Más puede ser que quiera ver ideas en los demás que imponer las mías. A mi sí, y me da mucha seguridad el ver que otra persona ve las cosas como tú.

Trabajando en equipo se siente bien y segura.

Entrevistadora .- Las personas que estais en el departamento de sanitaria ¿ os sentís más miembros del departamento o del centro ?

Respuesta.-

"Yo aquí te voy a ser muy franca, yo antes cuando era sólo miembro del departamento, quiero decir que no estaba metida en el equipo directivo, pues la verdad es que me sentía sobre todo miembro del departamento, no voy a decir que no me tratase con los demás, me traqtaba, pero íbamos un poco más a lo nuestro. Desde que estoy aquí arriba en este sitio la verdad es que ves las cosas de otra manera y... bueno, pues también es bueno y enriquecedor."

Al pasar a formar parte del equipo directivo ha pasado de sentirse más del departamento a sentirse del centro. Es la base de la balcanización.

Entrevistadora .- ¿Y tus compañeros y compañeras crees que se sienten miembros del centro , o del departamento?

Respuesta.-

"Ahora que llevamos ya cinco años ha cambiado un poco. El primer año íbamos como una piñica, y aun así siguen diciendo . "es que los de sanitaria sois unos separatistas, vais siempre en piña, y no sé qué y tal, y bueno, sí puede ser, pero si yo creo que ahora la gente ya está muy integrada."

Aunque los profesores de sanitaria se sienten más miembros del departamento, con el tiempo están menos aislados en el centro. La balcanización se atenúa.

Entrevistadora.- ¿Crees que a veces hay intereses encontrados entre los de sanitaria y otros departamentos?

Resumen respuesta.- No, en ese aspecto no hemos tenido problema.

El grado de balcanización no ha llegado a que exista enfrentamientos por intereses diversos.

Entrevistadora.- ¿Y con los alumnos como lo ves, te parece interesante el trabajo en equipo, o difícil?

Resumen respuesta.-Yo, el trabajo con alumnos en grupo lo he planteado siempre que hemos trabajado sobre legislación porque es muy árida. Se trata no de que se la aprendan sino que sepan manejarla.

Entrevistadora .- ¿ Y esto lo haces muchas veces o algunas?

Resumen respuesta.- Muchas veces no, porque tienes mucho temario que dar, pero sí que trabajamos así toda la legislación y las prácticas de laboratorio para rentabilizar los materiales. Tiene la ventaja de que aprenden, pero el inconveniente de que has de estar encima porque tienes los "jetas" que se arriman al que más trabaja.

Le gusta trabajar con los alumnos en grupo aspectos que requieren más motivación, pero teme que algunos se inhiban.

Entrevistadora .- Muy bien. Si quieres añadir algo más

Resumen respuesta.- En muchas cosas es importante el trabajo en equipo, nosotros hemos trabajado los currículums de los ciclos formativos y hemos redistribuido los temas, hemos pasado materia de un módulo a

otro... Si nos dejaran nosotros el ciclo de Grado Medio lo daríamos en dos años en lugar de en uno.

A través del trabajo en equipo han adaptado el currículo a sus necesidades.

Entrevistadora .- A veces el trabajo en equipo choca con...

Resumen respuesta.- Si, con lo que te imponen.

A veces el trabajo en equipo se enfrenta con falta de autonomía para llevar a la práctica las decisiones que se toman.

Entrevistadora .- ¿En tu formación inicial trabajabas en equipo?

Resumen respuesta.-No, yo empecé a trabajar en equipo para preparar las oposiciones. Éramos un grupo de cuatro personas.

Entrevistadora .- ¿Esta falta de costumbre de trabajar en equipo la llevamos después a los departamentos ?

Resumen respuesta.-Yo creo que sí, la gente trata de ser bastante independiente e ir a su marcha. Muchas veces hay pocas ganas de implicarse.

El que no se trabaje en equipo en la formación inicial hace que esos hábitos se transfieran al trabajo entre profesores posterior.

Entrevistadora .- ¿Por qué, por comodidad?

Resumen respuesta.- Yo creo que sí. También hay veces que parece que a la administración le importan más los papeles que las clases y parece que los profesores reaccionan a eso metiéndose en su clase y no preocupándose de nada más.

Los profesores a veces no se implican en el trabajo en equipo por comodidad o como reacción a las indicaciones de la administración. La colegialidad no se puede forzar.

Entrevistadora.- Bueno, ya me has explicado bastantes cosas.

Valoración general.- La profesora entrevistada, a partir del objetivo común de sacar adelante unas nuevas enseñanzas para las que no había materiales, desarrolla un trabajo en equipo con sus compañeros que ha pasado por diferentes fases. Desde la inicial con un trabajo muy intenso y en una situación de intensificación a la actual más relajada. Los tiempos de mayor inseguridad han sido los que han generado mayor trabajo en equipo. Se han llevado al equipo las cuestiones que producían más inseguridad al abordarse individualmente.

Considera que ha aprendido y se ha formado, pero no sabría decir si es por el trabajo en equipo o por el trabajo práctico, ya que considera que el trabajo en equipo es el que le ha permitido realizar con éxito el práctico, que es al que cree que le debe el desarrollo profesional.

Desarrollo profesional.- La profesora entrevistada considera que con el trabajo en equipo ha aprendido aspectos específicos de la materia, aunque no tiene claro si también ha aprendido a colaborar. También considera que ha experimentado un desarrollo profesional y ha perdido el miedo a los retos, pero no sabe el papel que el trabajo en equipo ha jugado en dicho desarrollo que más bien lo achaca a prepararse cosas distintas y enfrentarse con aspectos prácticos de su materia. El trabajo en equipo sería el medio a través del cual ha podido hacer cosas distintas y, como consecuencia, desarrollarse, es decir, el modo de poder diseñar un trabajo práctico a partir del cual se forma como mejor profesional. Parece, por tanto, aludir a la formación en la práctica.

ENTREVISTA Nº 11 INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Inés

Profesora de Educación Secundaria
Jefa del departamento de francés.
Nº de años en el centro:18
Nº de años como jefa de departamento:9

PREGUNTAS :

Entrevistadora.- Vamos a empezar hablando del departamento ¿haceis trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Si, el trabajo del departamento es un trabajo en equipo, desde la programación que es conjunta..., aunque luego cada uno tiene sus propios recursos en la clase.

Entrevistadora .- ¿Cada uno hace sus programaciones?

Resumen respuesta.- No, se hacen en común, pero luego, por lo menos una vez al mes, vemos como esa programación se adapta a los diferentes grupos.

Entrevistadora .- ¿Esa programación se hizo individualmente, o...?

Resumen respuesta.- Las directrices se hacen en común y luego el jefe de departamento la redacta y el departamento la aprueba.

Aunque describe el trabajo que el departamento realiza en torno a la programación, no considero que ese trabajo sea mucho. En primer lugar no indica apenas cuando, cómo ni por qué lo hicieron y hacen, se limita a

describir la coordinación prescriptiva del departamento que consiste en utilizar la programación común cuyas directrices fueron decididas por el departamento en su día. No parece que haya mucho intercambio de ideas, ni que el análisis de la adaptación de la programación a los diferentes grupos sea muy intenso o se considere una parte importante del trabajo del departamento. Creo que en lo que se refiere a la coordinación de las programaciones realizan un trabajo que posiblemente cubrirá los mínimos, pero que está muy burocratizado.

Entrevistadora .- Aparte de las programaciones ¿teneis algo más de trabajo en equipo...?

Resumen respuesta.- Si, hay una serie de proyectos que agrupan a parte del departamento como el intercambio que obliga a trabajar en equipo con los profesores del departamento implicados, con los de otro centro de la localidad que va con nosotros y con el centro francés.

Los proyectos mueven el trabajo en equipo, lo motivan y lo mantienen. A través de los proyectos el francés se abre camino en el centro después de un tiempo en el que su presencia estaba oscurecida por el inglés.

Entrevistadora.-La forma que teneis de trabajar en equipo es dicutiendo las cosas en común, o repartiendo el trabajo...

Respuesta.-

"Lo que hacemos es: nos reunimos una vez por semana y fíjate que me acuerdo yo cuando llegó la legislación correspondiente de que obligatoriamente nos reuníamos una vez por semana..., claro entonces éramos dos en el departamento, pues calcula cada vez que nos juntábamos pues a hablar del asunto, y yo decía:"¡qué barbaridad, qué tontada, reunirse obligatoriamente", y ahora veo que vamos azacanaos con una vez por semana... y si quisiéramos prolongar, pues prolongaríamos, pero eso lo da , claro, un poco..., las dimensiones los distintos proyectos en los que estamos..."

Al principio de la implantación de la ESO le parecían excesivas las reuniones semanales. La incorporación de los proyectos las han convertido en insuficientes. Esta situación avala mi opinión respecto a que interesan más los proyectos que las tareas habituales de diseño y desarrollo del currículo.

Entrevistadora .- O sea que siendo más personas se trabaja mejor...

Resumen respuesta.- Claro..., pero el hecho de juntarte más personas es más problemático y hay que buscar el momento en el que todos estamos libres.

El aumento del número de personas hace más difícil encontrar tiempos comunes de reuniones . Dada la complejidad del centro, las realizan por las tardes buscando momentos en los que todos, incluidos los del nocturno, estén libres.

Entrevistadora.- ¿Cuántas personas sois ahora en el departamento?

Resumen respuesta.- Somos cuatro personas. En el proyecto bilingüe entran más personas.

Entrevistadora .- Entonces lo que haceis es discutirlo entre las cuatro personas y llegar a acuerdos, imagino que no tendreis que votar.

Resumen respuesta.-No, las cosas son bastante fluidas, tampoco pueden ser de tantas maneras. Lo que tenemos que hacer es ver hasta donde podemos llegar para sacar las cosas adelante.

Parece que no existe una gran variedad de ideas en el grupo, y mucho menos que la diversidad cree problemas. La preocupación fundamental consiste en limitar el número de proyectos en el que se implican para no dispersarse.

Entrevistadora .- Entonces, se trata de un equipo animoso...

Resumen respuesta.- Si, si, pero luego tenemos unas limitaciones.

Entrevistadora .- Alguna dificultad si que teneis en el tiempo, por lo que me dices.

Resumen respuesta.- No hemos podido responder a todas las ofertas de proyectos que nos han llegado, aunque luego nos dé pena el decir que no. La última vez que nos reunimos dijimos que hay que centrarse un poco.

Entrevistadora .- ¿Llevais libro de texto?

Resumen respuesta.- Ahora sí, hubo una temporada que no, cuando la reforma.

Entrevistadora .- ¿Qué favorece más el trabajo en equipo, tener materiales o elaborarlos?

Resumen respuesta.- Ahora los textos traen lo mejor de las teorías que han ido saliendo. Trabajar sin libro de texto acarrea problemas. Elaborar materiales supone mucho trabajo de equipo, pero que yo veo que no merece la pena. Ahora hemos optado por libros de texto que no agobien al alumno y mucho material.

No considera que pueda ser rentable el trabajo necesario para elaborar los propios materiales, ya que los libros de texto ahora son más eclécticos. No ve la necesidad de profundizar en aspectos didácticos, ni de coordinar mejor los ciclos y niveles.

Entrevistadora .- Y ese material lo elaborais.

Resumen respuesta.- Lo elaboramos nosotros o lo vamos consiguiendo y pasando de un curso a otro lo que va dando resultado.

Parece que el material complementario, más que elaborarlo lo seleccionan.

Entrevistadora .- ¿Qué ventajas le ves al trabajo en equipo?

Respuesta.-

"Es que no es que le vea ventajas, es que tal como estamos hoy...es una necesidad, no se puede trabajar individualmente, porque, claro, sobre todo en una asignatura digamos que es tan práctica que el chaval tiene que ver que eso le tiene que dar una utilidad, pues desde estar continuamente en contacto con otros centros en Francia, estar..."

Yo trabajo también con otra profesora de otro centro. También trabajamos con vídeo e informática.

La profesora entrevistada indica que el trabajo en equipo es necesario para que los alumnos practiquen el francés en contacto real con otros alumnos franceses. Esta es la finalidad de los proyectos y por eso el trabajo en equipo se desarrolla al servicio de los mismos.

Entrevistadora .- Entonces, diríamos que al tener que hacer cosas prácticas, son esas cosas prácticas las que llevan la necesidad de coordinarse.

Resumen respuesta.- Ahí está.

Ratifica que la necesidad de coordinarse viene de las cosas prácticas, de los proyectos.

Entrevistadora .- ¿Tú crees que para el centro es bueno el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Si, hoy en día no concibo otra manera de trabajar.

No dá razones por las que el centro se beneficie del trabajo en equipo.

Entrevistadora .- ¿ Y para los alumnos?

Resumen respuesta.- En definitiva, la segunda parte son los alumnos, o la primera, y luego es tal la cantidad de información y proyectos que hay que una sola persona no puede llegar.

A través del trabajo en equipo de los profesores los alumnos pueden participar en más proyectos.

Entrevistadora .- ¿Y tú personalmente has sacado alguna ventaja del trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Pues..., hombre , pues sí, el contacto permanente con otros docentes que están trabajando lo mismo que tú es enriquecedor.

Entrevistadora .- ¿Se aprende ?

Resumen respuesta.- Si, se aprende.

Entrevistadora .- ¿Y tú crees que una persona se convierte en mejor profesional trabajando en equipo?

Resumen respuesta.-Claro..., claro..., hay gente con la que es difícil trabajar en equipo, y con otra es fácil, depende de la manera de ser. Para mí ya te digo que es una necesidad.

Aunque afirma que el trabajo en equipo crea desarrollo profesional no aporta razones ni demasiado convencimiento. Contesta cambiando de tema. Considero que ha dado una respuesta poco reflexionada y en la que no se siente muy segura.

Entrevistadora.-Según tu experiencia ¿qué deberían tener las personas para que fuese fácil trabajar en equipo?

Respuesta.-

"Pues yo creo que...una motivación conjunta muy fuerte y luego el como hacer las cosas tenerlo también muy claro, entonces cuando esto se dá es todo como muy fluido. "

Entrevistadora .- Entonces una motivación conjunta sería...

Resumen respuesta.- El tener muy claro que es lo que quieres, y si luego eso sabes llevarlo a cabo y cada uno sabe cual es su papel, pues muy bien. Hay dos tipos de persona con los cuales no se puede trabajar en equipo: unos los que quieren abarcarlo todo y no pueden; y el caso contrario cuando no se ponen a hacer nada. Con los alumnos ocurre lo mismo. Un equipo funciona bien cuando marcha de una manera natural, no forzada. Si llegas a un centro y te dicen que formas parte de un equipo para hacer algo es otra historia.

La motivación conjunta a la que alude como base del trabajo en equipo sería el deseo común, los objetivos comunes.

Entrevistadora.- ¿Tú crees que debería haber en los grupos coordinadores, o no...?

Resumen respuesta.- El problema es que el programa bilingüe se va engrosando mucho y no está contemplado el papel de coordinador, no hay un jefe de estudios dedicado a esto. Al año que vienen tendremos que funcionar por niveles habrá que hacer grupos por niveles (1º, 2º y 3º) y que cada nivel se organice porque reunirnos toda esa gente es un problema.

Cuando los grupos son grandes, o hay una persona que mete muchas horas o el trabajo es más gratificante cuando son grupos pequeños.

Encuentra más gratificante el trabajo en grupos pequeños que funcionan solos que el de los grupos grandes en los que sí hace falta que exista un coordinador que emplee muchas horas. Cuando no es posible que nadie asuma ese papel soluciona el problema dividiendo el grupo grande en otros más pequeños, esta solución revela que sitúa el interés por la eficiencia del grupo antes que la preocupación por la coordinación, cohesión y enriquecimiento.

Entrevistadora .- ¿Qué se trabaja mejor con personas que piensan parecido a como piensa uno o con personas que te enriquecen con ideas distintas ?

Resumen respuesta.- En el departamento con que haya una motivación común fuerte, aunque luego piensen de distinta manera, puede funcionar. En este caso hay una motivación muy fuerte que es el caso de la asignatura de francés porque a todos nos gusta y nos queremos dedicar a eso. Cuando trabajamos con otros departamentos también tenemos que saber cual es el producto final que queremos conseguir y el papel que cada uno tiene que jugar en el grupo.

Si existe una finalidad común no importa como piensen los miembros del equipo. Esta respuesta desvela que el nivel de coordinación no es muy grande y no exige tomar acuerdos en aspectos en los que puede haber opiniones encontradas.

Entrevistadora.- Algunos asuntos que se trabajan en los departamentos se llevan después a la comisión de coordinación. Tú qué ves más ventajoso ¿el trabajo que se lleva en el departamento o el que se hace en la comisión de coordinación?

Respuesta.-

"A la comisión llevamos conclusiones, o peticiones, o como tú quieras, pero el trabajo que me interesa es el del departamento y luego por supuesto el apoyo de la comisión y del centro, pues claro, es fundamental al departamento, pero, vamos, lo prioritario en este caso es el departamento"

A la comisión de coordinación le otorga únicamente el papel de recoger conclusiones o peticiones y el de dar o no su apoyo a los departamentos. No parece que le confiera el papel de actuar como órgano colegiado elaborando conclusiones, etc.

Entrevistadora .- Porque el trabajo que se hace en la comisión no es tan práctico.

Resumen respuesta.- No, es otra historia, aunque hay cosas que forzosamente tienen que pasar por allí.

Entrevistadora .- Entonces, encuentras más interesante el trabajo del departamento.

Respuesta.-

"Más gratificante el trabajo del departamento, lo otro lo encuentro, pues una necesidad de tipo legal. Es otra historia "

Frente al trabajo práctico y útil del departamento, la comisión es una imposición legal de tipo burocrático. No manifiesta interés por los temas generales del centro.

Entrevistadora .- Me puedes explicar un poco el trabajo en el grupo bilñingüe. ¿Para qué se hizo ese grupo?

Resumen respuesta.- Surgió de un protocolo que firmó la Diputación General de Aragón con el Ministerio francés. Consiste en que el idioma francés pase a primer idioma con cuatro horas y luego algunas materias se imparten en francés.

Entrevistadora .- Y para esto habeis constituido un seminario donde estáis un grupo de profesores implicados, ¿no?

Resumen respuesta.- Si, pero el seminario es de todos los centros de Aragón.

Entrevistadora .- Y también teneis en el CEP un grupo...

Resumen respuesta.- Si, un grupo interprovincial.

Entrevistadora .- Y en él también trabajais en equipo con otras personas. Supongo que será más difícil al estar más lejos.

Resumen respuesta.- Si, nos juntamos dos ó tres veces al año y planteamos aspectos legales y didácticos. Primero se trabaja en gran grupo, y luego se reúnen los que imparten clase en el mismo curso para intercambiar materiales y demás.

Entrevistadora .- Y luego tenéis un grupo en el CEP que está constituido por profesores del centro.

Resumen respuesta.- Profesores del centro de este y de otros departamentos. Si quieres te lo explico.

Entrevistadora .- Pues sí, así ya lo sabemos.

Resumen respuesta.- Buscaron desde Francia un centro en el extranjero para trabajar el francés a través de videoconferencia entre alumnos de ambos sitios. El año pasado éramos un equipo muy reducido y salió todo muy bien. La lectora participó también y es un elemento coordinador muy bueno para el departamento. Para mí este tipo de proyectos es muy motivante porque el hecho de hablar con chavales franceses motiva mucho, además a nivel interdepartamental el profesor que participa lo hace voluntariamente y es muy positivo. Está claro que tienen que ser trabajos en equipo y la clave del éxito es que hay un producto final que a todos nos interesa que salga bien.

Otra vez dice que el éxito del trabajo en equipo es la existencia de un producto final alrededor del cual el grupo comparta el interés porque salga bien. En este caso se trata de proyectos. Si el proyecto sale bien los alumnos se comunican con otros alumnos franceses y se motivan más. Los equipos de profesores es mejor que sean reducidos.

Entrevistadora .- ¿Y el papel coordinador de la lectora?

Resumen respuesta.- Pues la lectora suele ser joven y contacta bien con los alumnos. Para el año que viene nos hemos propuesto rentabilizarla al máximo y que los profesores de materias no lingüística pudieran reciclarse con la lectora.

Entrevistadora .- Pero ese sería más un trabajo de formación de profesores que de coordinación del grupo.

Resumen respuesta.- Como ella trabaja con los profesores de la materia lingüística y con los profesores de la materia no lingüística es la que mejor ve como se van desarrollando las cosas y puede proponer a los profesores de las materias lingüísticas que insistan más en determinados aspectos concretos, coordinando así a unos profesores con otros. También puede aportar ideas de cómo se trabaja en su país. Es un elemento que está dentro y a la vez tiene una visión más objetiva.

Esta idea de coordinar las programaciones a través de la lectora la considero más una forma de evitarse trabajo que una manera de triangular y mejorar el proceso. Desvela que no existe un interés por coordinar las programaciones mediante un trabajo en grupo.

Entrevistadora.- ¿Tú crees que el trabajo en equipo te aumenta el trabajo o te lo disminuye?

Resumen respuesta.- A mi me ha complicado la vida mucho, pero cada vez que nos piden algo nos resulta difícil negarnos. Te complica la vida, pero te da alicientes porque son trabajos muy bonitos.

Como el trabajo en equipo ha aparecido unido a la realización de los proyectos le ha aumentado el trabajo, pero le ha dado alicientes. La respuesta sería la misma si hablase de los proyectos.

Entrevistadora.- ¿Qué condiciones ideales harían falta para poder trabajar en equipo? ¿Qué se podría pedir para mejorarlo?

Resumen respuesta.- Pues estamos hablando siempre de trabajos y eso no se contempla en ningún sitio. Desde el seminario bilingüe se está pidiendo siempre una reducción, sobre todo para los profesores de la materia no lingüística que necesitarían un reciclaje. Hace falta tiempo. El problema está en que el producto no se ve, solo es una satisfacción de tipo personal. Con el grupo este propuse lo del CEP para que sacaran algún punto.

Otra vez mezcla el trabajo en grupo con los proyectos que realizan, posiblemente porque para ella son cosas equivalentes. En realidad el tiempo lo considera necesario para desarrollar los proyectos. Para poder ofrecer alguna recompensa han recurrido a constituir un grupo de trabajo en el CEP a través del cual obtienen créditos de formación.

Entrevistadora.- ¿Es más fácil trabajar así para un seminario de fuera en el que se obtenga algún beneficio?

Resumen respuesta.- Cuando la gente quiere no es necesario, todo depende de las ganas. También hay que saber pedir ayuda y hay gente que no sabe.

Si hay ganas de trabajar no son necesarias recompensas adicionales.

**Entrevistadora.- ¿Te resulta agradable el trabajo en equipo?
¿Estás bien haciéndolo?**

Resumen respuesta.- Si todo funciona bien es muy agradable, pero si tienes que estar tirando del grupo puede ser un suplicio chino.

No le gusta tener que animar al grupo para que trabaje.

Entrevistadora .- ¿Y generalmente qué es lo que suele pasar?

Resumen respuesta.- Normalmente yo estoy trabajando a gusto, pero en unas cosas estoy más a gusto que en otras.

Entrevistadora .- ¿Y de qué depende?

Resumen respuesta.- Depende de las ganas que se le hechan al asunto. Hay gente fabulosa en su aula con la que no puedes trabajar en equipo porque te dan la razón y luego no cumplen los acuerdos.

Parece que el grado de implicación del profesorado en los diferentes grupos en los que participa es distinto.

Entrevistadora .- ¿Tú te sientes más miembro del departamento de francés o del centro?

Resumen respuesta.-Yo del departamento. Me siento muy del centro porque llevo muchos años, pero..., mucho del departamento.

Entrevistadora .- ¿ Y tú crees que en los centros existe una división en que la gente ve en primer lugar lo suyo del departamento...?

Resumen respuesta.-

"Claro, ya te digo que no tengo ningún reparo en trabajar con otros departamentos, es otra historia, pero..., quiero decir...eh...pienso que los problemas del centro, esos, no sé como decirte, otras personas los resolverán, estoy tan enfrascada en lo que es el departamento que pienso que lo otro, pues oye, a otra persona le corresponderá, aunque está todo tan unido que necesitas un apoyo del centro y de la dirección y viceversa..."

Coloca por delante los problemas del departamento, ya que piensa que los del centro no le competen, al mismo tiempo pide que el centro

apoye a su departamento. Se da un cierto grado de balcanización, una falta de identificación con los objetivos del centro.

Entrevistadora.-¿Ves interesante el trabajo en equipo con alumnos?

Resumen respuesta.- Hay veces que es necesario, pero depende de la actividad que sea. Tienen que estar adecuados a su nivel y evitar que uno haga el trabajo de todos. Al ser una materia que se basa en la comunicación es necesario el equipo. El año pasado hicimos un trabajo en el que trabajaron como una piña.

Parece valorar el trabajo en equipo de los alumnos, pero sufre muchas contradicciones.

Entrevistadora .- ¿Tienes tiempo para trabajar en equipo?

Resumen respuesta.- Se trabaja dentro de la misma dinámica de la clase. Si los grupos surgen de manera natural funcionan muy bien, por eso hay que hacerlos de manera voluntaria.

Parece que el trabajo en grupo con alumnos forma parte de su programación, pero no da muchas explicaciones al respecto.

Entrevistadora .- No sé si quieres añadir algo más. Gracias.

Valoración general.- La profesora entrevistada se interesa por el trabajo en equipo como medio para promocionar la asignatura de francés y abrirle un lugar en el centro. Este interés por promocionar el francés le ha llevado a implicarse en numerosos proyectos en los que se trabaje en equipo de departamento, centro o Comunidad Autónoma. Sin embargo no manifiesta un gran interés por coordinar los aspectos generales del centro que deja para otros y que solo le interesan en la medida que repercuten en su departamento.

Respecto a la coordinación didáctica entre niveles y dentro de éstos, tampoco parece preocuparle mucho y aunque manifiesta coordinarse parece un trabajo realizado en cumplimiento de la normativa y en el que no le importaría ser sustituida por la lectora. Acepta las decisiones de los libros de texto, si bien los complementan con materiales que tampoco parece que elaboren ni estudien en común, aunque se los pasan de unos a otros

Parece que el objetivo de las reuniones es sacar adelante los proyectos relacionados en su mayoría con actividades extraescolares.

Desarrollo profesional.- La profesora entrevistada dice que a través del trabajo en equipo aprende y se convierte en mejor profesional, pero el tema del desarrollo profesional no lo tiene muy claro, quizás porque no ha reflexionado sobre él, o quizás porque al tratarse de proyectos que no cuestionan la forma de realizar las tareas habituales de diseño y desarrollo del currículum, el desarrollo no sería muy evidente.

ENTREVISTA N° 12 INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INFORME DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Vicenta

Profesora de Lengua Castellana del Primer Ciclo de Secundaria.

Pertenece al Cuerpo de Maestros.

N° de años en el centro: 5

PREGUNTAS :

Entrevistadora.- ¿ Me puedes decir el trabajo en equipo que estás haciendo en este momento?

Resumen respuesta.- Más bien es de ciclo. Nos coordinamos los tres profesores que impartimos lengua en el ciclo. Tengo también alumnos a.c.n.e.e. a los que llevo una vez a la semana y me coordino con la profesora de pedagogía terapéutica.

Entrevistadora.- Entonces tienes, o podrías tener tres tipos de trabajo en equipo: con el departamento, con tus compañeros y compañeras que imparten primer ciclo, y con la profesora de P.T. ¿Te parece que empecemos por el departamento? ¿Llevais algún tipo de coordinación en el departamento?

Resumen respuesta.- No, yo, personalmente me fijo en la programación de tercero para coordinar.

Entrevistadora .- Pero no hay unas bases comunes...

Resumen respuesta.- No, y de sentarnos y decir lo que se va a dar en cada curso tampoco. Eso se hace más bien en bachillerato.

En el departamento no se realiza ningún tipo de trabajo en equipo ni existe ninguna coordinación en lo que se refiere a los niveles obligatorios. Quizás se produzca en bachillerato por la presión de la selectividad. La profesora entrevistada procura coordinarse fijándose en la programación de tercero (ella imparte 1º y 2º), pero no puede incidir en dicha programación. Es posible que la poca incidencia que posee en la labor del departamento se deba a que la incorporación de los profesores de primer ciclo a los departamentos se produjo, en algunos casos, sin que se cuestionara el tradicional funcionamiento de éstos.

Entrevistadora .- Pero tendreis que decidir algunos aspectos como extraescolares o textos.

Resumen respuesta.- Las lecturas por ejemplo. Nos repartimos los libros y los leemos.

Mi pregunta iba dirigida al trabajo del departamento, pero la interpreta como si preguntase por el ciclo.

Entrevistadora .- El trabajo en el departamento se limita a aspectos de extraescolares... ¿ó no es necesaria ninguna coordinación?

Respuesta.-

"Si, por ejemplo, la jefa de departamento nos pasa la información: "Va a haber teatro en tal sitio, va a haber exposiciones en tal otro, y entonces ya cada uno... lo trasladamos a la otra persona que falta (imparte lengua pero es de otro departamento) ¿te parece que vayamos a tal sitio? Pues... sí."

La verdad es que el equipo de ciclo nos reunimos una vez a la semana y allí llevamos toda la información de este tipo.

El departamento se limita a cuestiones informativas, como las actividades extraescolares, pero, en lo que respecta al primer ciclo, ni siquiera las decisiones de participar se producen en ese marco, ya que se lleva la información del departamento al ciclo y es allí dónde se decide con el resto de profesores del nivel. Como podemos ver no se utiliza la estructura del departamento para tomar decisiones y sí la reunión de profesores de ciclo. Esta reunión se pidió a la dirección del centro a la vista de lo operativa que les resultaba la que antes celebraban por niveles (1º y 2º por separado)

Entrevistadora.- O sea que la información del departamento se traslada al ciclo.

Resumen respuesta.- Si, es más informativo, específico de nuestras áreas.

Entrevistadora.- Lo que quiere decir que de departamento no necesitareis muchas reuniones. Necesitareis más de ciclo.

Resumen respuesta.- De ciclo son semanales, y de departamento son mensuales, a no ser que haya algo preciso.

Las reuniones obligatorias de departamento no se celebran y sin embargo se establece la de tutores que viene a ser como equipos docentes de ciclo. Este hecho cuestiona la preminencia de la estructura departamental que poseen los centros frente a la de equipos docentes o de ciclos.

Entrevistadora .- Vamos a pasar al trabajo de ciclo ¿qué tipo de trabajo en común llevais?

Resumen respuesta.- A parte de llevar los planes de trabajo comunes hacemos una programación desmenuzada, así los padres saben por donde vamos en cada momento y podemos poner en común el ritmo de trabajo.

Entrevistadora .- Y un plan de trabajo sería como una especie de unidad didáctica.

Resumen respuesta.-Si, figuran los contenidos, las actividades obligatorias y las complementarias así como la fecha del control que se fija de antemano.

Entrevistadora.- ¿Además de los planes llevais también libro de texto?

Resumen respuesta.- Si, es que los planes están basados en el libro de texto y en el de lectura. Además tenemos los materiales que hemos ido elaborando y trabajamos con todo.

Aunque llevan libro de texto realizan todo un trabajo complementario alrededor del mismo que exige trabajo en equipo.

Entrevistadora .- ¿De qué forma os organizais a la hora de llevar el trabajo: reparto de tareas, o trabajando todos a todos...?

Resumen respuesta.- Cuando tenemos que hacer las programaciones nos repartimos la tarea y luego la ponemos en común. La programación base fue negociada entre todas las personas.

Quando el trabajo es mayor lo reparten y lo ponen luego en común. El equipo da por hecho la existencia de unos criterios comunes para trabajar.

Entrevistadora.- ¿Esto os hace tener que llevaros trabajo fuera?

Resumen respuesta.-No necesariamente.Da tiempo.Buscar actividades complementarias lo hice yo aparte, pero porque me apetecía porque así luego se trabaja mejor.

El trabajo en equipo pueden realizarlo en el centro, pero cuando no es así no le da importancia porque lo hace de forma voluntaria.

Entrevistadora .- Nos queda el trabajo en equipo con la profesora de P.T. ¿Ahí también desarrollais algún trabajo?

Resumen respuesta.-

" Ahí es más relaciones personales, ¿sabes?, no es una reunión específica, formal, porque ella también está en la reunión del ciclo los jueves.Entonces tienes un caso puntual y le dices : " mira..., aquí, aquí hay que acudir y a ver lo que hacemos con él " "

Otras veces le pedimos actividades para alumnos con un problema y nos las deja en el casillero. También la evaluación entre nosotras es consensuada y vamos coordinadas.

La coordinación con esta profesora se realiza de manera informal. No existe una estructura, pero sí la necesidad y el interés por coordinarse, y la cooperación se produce de forma asistemática e informal.

Entrevistadora.- ¿Encuentras útil este tipo de coordinación más informal?

Respuesta.-

"Sí, porque tiene la cercanía. A lo mejor no es tan formal de que no te sientas y discurras, pero a veces el sentarte y discurrir lleva mucho más tiempo, pierdes la efectividad... que en este momento: "mira, necesito esto...", nos sentamos en cinco minutos, pues ella que tiene la guardia y yo tengo en ese momento libre, pues nos juntamos en ese momento que es cuando nos ha surgido el problema, se resuelve... y ya está..."

La profesora entrevistada valora positivamente la coordinación entre profesores de tipo informal. La considera más efectiva, más rápida y más cercana al problema que la causa.

Entrevistadora.- ¿Qué ventajas le ves al trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- A mi me gusta mucho. No te sientes sola. Las actividades esas si hubiesen sido sólo para mí no las habría hecho con tanta motivación. Lo de francotirador no te apetece.

Trabajar en equipo aporta apoyo y motivación.

Entrevistadora.- ¿Tú crees que para el centro tiene ventajas el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Yo creo que sí, pero es que la gente no está por la labor.

Entrevistadora.- ¿Por qué crees tú que la gente no suele estar muy mentalizada con este tipo de trabajo?

Resumen respuesta.- Pues porque no se quiere poner a disposición de los demás el trabajo propio, o porque no se está de acuerdo con la línea pedagógica del otro y porque el trabajo en equipo supone relación personal y algo de tiempo. Si entrara en el horario lectivo, entonces...

El trabajo en equipo requiere poner a disposición de los otros el trabajo propio, compartir una línea pedagógica, entablar una relación personal y emplear tiempo. La entrevistada no considera que forme parte de su horario lectivo, lo considera como algo fuera de horario olvidando la obligatoriedad de las reuniones semanales de departamento.

Entrevistadora.- ¿Y para los alumnos crees que tiene ventajas el trabajo en equipo?

Resumen respuesta.- Si, además ellos perciben si se trabaja en equipo y los grupos van coordinados. Así si cambian de profesor al curso siguiente habrán llegado a unos mínimos independientemente del trabajo de cada profesor.

A través del trabajo en equipo se coordina la programación en diferentes grupos.

Entrevistadora .- ¿Y para los profesores tiene ventajas el trabajo en equipo, por ejemplo para ti? ¿Tiene ventajas? ¿Cuáles?

Resumen respuesta.- Si, si. No te sientes sola y cojas los alumnos que cojas al año siguiente, el trabajo en equipo te garantiza que hayan trabajado cosas comunes.

El trabajo en equipo evita la soledad.

Entrevistadora .- ¿Tú crees que se aprende trabajando en equipo?

Resumen respuesta.- Si, a limar asperezas (se ríe).

Trabajando en equipo se aprende a convivir, a relacionarse.

Entrevistadora .- ¿Qué se aprende?

Respuesta.-

"Pues mira, a nivel personal tiene que haber como un "filling", te tienes que llevar bien con la gente, porque si no no trabajarías a gusto... y muchas ideas que a ti no se te ocurren se le pueden ocurrir al otro, una riqueza personal..."

Con el trabajo en equipo se aprende de las ideas de los otros. Como requisito hay que llevarse bien con la gente del grupo.

Entrevistadora .- ¿Tú crees que trabajando en equipo se desarrolla uno como mejor profesional?

Resumen respuesta.- Claro, claro, porque aprendes del otro. Yo he aprendido muchos "trucos" de mi compañera poniendo en común las notas

que tomamos de las clases. Esto solemos hacerlo en las guardias que tenemos juntas.

Considera que a través del aprendizaje que se produce en el trabajo en equipo se da un desarrollo profesional. Este trabajo conjunto se realiza a veces de manera informal.

Entrevistadora .- ¿Y te conviertes en mejor profesional?

Resumen respuesta.-Si claro, porque te vas perfeccionando. Te das cuenta de tus propios fallos.

El trabajo en equipo desvela los propios errores y contribuye al desarrollo profesional.

Entrevistadora.- ¿Y dificultades ?, porque también tendrá alguna dificultad.

Resumen respuesta.-Más que nada encontrar el momento para coordinarte, tendríamos que tener una hora. Esta hora de los jueves para la reunión de los tutores del ciclo la pedimos nosotros, antes nos reuníamos por separado los tutores de primero y los de segundo.

Pide tiempo para coordinarse sin darse cuenta de que es uno de los objetivos de la hora semanal de reunión de departamento.

Entrevistadora .- Entonces ¿haría falta coordinación por áreas?

Resumen respuesta.-Bueno, se puede hacer de manera informal. A principio de curso nos reunimos antes de empezar con los alumnos.

Primero pide establecer tiempos para trabajar en equipo, igual que se ha establecido para las reuniones conjuntas de tutores del ciclo, pero luego piensa que la coordinación por áreas puede seguir haciéndose de manera informal como hasta ahora.

Entrevistadora .- ¿Entonces la mayor dificultad sería el tiempo?

Resumen respuesta.- Si.

Entrevistadora.- ¿Por qué no hay tiempo o porque no hay momentos conjuntos?

Resumen respuesta.-En realidad es difícil encontrar momentos conjuntos en los horarios.

Se refiere a momentos conjuntos dentro de la jornada matinal porque por la tarde existen las reuniones de departamento que no se utilizan.

Entrevistadora.-Y alguna otra dificultad, por ejemplo la participación...

Resumen respuesta.- Yo la participación en este momento no me parece problema.

Entrevistadora.- Y este trabajo en equipo ¿aumenta el trabajo que se tiene o lo disminuye?

Resumen respuesta.- Yo creo que ni lo aumenta ni lo disminuye.

Entrevistadora.-Y este trabajo de coordinación que lleváis es voluntario.

Respuesta.-

"Si, ha surgido así, por la necesidad, porque si damos tres personas en primero las tres tenemos que ir un poco más o menos de acuerdo..."

El verdadero trabajo en equipo surge de la necesidad de coordinación.

Entrevistadora .- ¿Qué es mejor el trabajo que surge así de forma voluntaria o se podría o se debería de imponer?

Resumen respuesta.- Yo pienso que si una cosa surge de forma voluntaria es mucho mejor, en cambio si la impones te van a poner excusas, a veces simplemente por llevar la contraria.

Si el trabajo en equipo no surge de la necesidad, sino de la obligatoriedad el profesorado participa menos, a veces por cuestiones de afirmación personal, se siente que se trabaja para otros.

Entrevistadora .- ¿Qué coordinación encuentras más importante, la del departamento o la del centro?

Resumen respuesta.-Sería lo ideal que los del segundo ciclo continuasen desde dónde nos hemos quedado nosotros, pero eso sería lo ideal porque ellos no se ponen de acuerdo, ni siquiera para elegir los libros de lectura. Algunos profesores no están dispuestos a renunciar a lo que hacen. Últimamente se está llegando a más consenso, pero es que se hace de antemano.

Se limita a explicar que es difícil coordinarse con el profesorado del segundo ciclo porque no están dispuestos a ceder de sus ideas. Hay que señalar que ese profesorado lleva mucho más tiempo en el centro y tiene unas costumbres adquiridas de antemano, muchas veces acordes con un centro de enseñanzas no obligatorias como era antes este instituto.

Entrevistadora .- ¿Qué es eso de los consensos de antemano?

Resumen respuesta.- Cuando se toman decisiones para el curso siguiente. Pero a veces hasta estos acuerdos los revocan.

Entrevistadora .- ¿Cuántas personas sois en el departamento?

Resumen respuesta.- Ahora siete, pero hemos llegado a ser nueve.

Entrevistadora.- ¿Tú que ves más interesante estos tipos de acuerdo de departamento o los de comisión de coordinación?

Resumen respuesta.- Los de comisión de coordinación son necesarios. Tengo la teoría de que el centro debería venderse, igual que hacen los privados. Para eso hace falta trabajo en equipo.

Considera que el trabajo en equipo es necesario para coordinar el centro y presentar un proyecto hacia fuera. Valora positivamente este trabajo de organización del centro, aunque ella no participe en el mismo.

Entrevistadora.- ¿Y las relaciones personales? ¿Tú crees que se trabaja mejor con personas que piensan igual o que piensan diferente?

Respuesta.-

"Si piensan diferente y están dispuestas a defenderlo, pero no a capa y espada, sino: "pues mira yo creo que es lo mejor, pero sí tu me demuestras lo contrario...", pues eso es enriquecedor, pero

si no, para evitarte líos, oye..., más o menos que pensemos por el estilo..., igual no se puede pensar (se ríe)"

El trabajo en equipo es más enriquecedor entre personas que piensan diferente, pero están abiertas al pensamiento de los demás. Si no es así, es mejor buscar la uniformidad para evitar conflictos.

Entrevistadora.- ¿Cuál sería el papel de los líderes? ¿Tú crees que hace falta alguien que "tire"

Resumen respuesta.- Eso es peligroso. Hace falta alguien que represente más que que tire, pero si esa persona es autoritaria el grupo no funcionaría, tendría que ser diplomática y con mano izquierda, pero claro...

Temer a los líderes autoritarios y no ver la necesidad de que alguien vaya por delante, basta con que represente. Esta idea es muy acorde con el trabajo en pequeños grupos del que habla y de donde procede, parece ser, su experiencia.

Entrevistadora .- ¿Te sientes bien en el trabajo en equipo? ¿Te parece agradable?

Resumen respuesta.- Si, yo siempre he trabajado en equipo y te sientes mejor, te sientes apoyado ante los problemas. A mí me gusta.

Del trabajo en equipo obtienes apoyo.

Entrevistadora .- ¿Te parece interesante el trabajo en equipo con los alumnos? ¿Se puede hacer?

Resumen respuesta.- Depende, tienen que ser grupos pequeños para que trabajen todos, también depende del tema.

Entrevistadora.- ¿Te da tiempo de hacerlo en clase?

Resumen respuesta.- Algún rato sí, está previsto en la programación. Es un trabajo lento.

En ocasiones determinadas trabaja en equipo con los alumnos y lo tiene previsto en la programación. Cuida mucho las condiciones en que se produce este trabajo para que sea positivo.

Entrevistadora.- ¿Tú que te sientes más miembro del departamento, del centro o del ciclo?

Resumen respuesta.- En general del centro, pero depende de dónde te encuentras.

Considero que pivota entre las tres identidades porque la del departamento está poco cultivada por el poco trabajo que desarrolla, y el ciclo tiene poco prestigio al ser el primer ciclo

Entrevistadora .- Creo que ya está todo. Gracias.

Valoración general.- La profesora entrevistada tiene interés en el trabajo en equipo. Dice que le facilita el trabajo en el aula, la coordinación del centro, el aprender cosas nuevas y el ser mejor profesional. A pesar de que la estructura normal de participación sería el departamento, éste se reúne pocas veces, incluso muchas menos de las que por ley son prescriptivas. Tampoco el resto de miembros del departamento tiene la necesidad de coordinarse con el primer ciclo ni entre sí.

Esta profesora se coordina a través del ciclo, participando en reuniones de todos los tutores del primer ciclo (reunión que fue solicitada a la dirección por el propio ciclo), reuniéndose con los compañeros que imparten la misma materia en el ciclo y coordinándose de manera informal con la profesora de pedagogía terapéutica. A través de esta red de coordinaciones satisface sus objetivos de colaboración. No utiliza la estructura existente, pero crea otra paralela, más acorde con sus intereses y que funciona realmente.

Desarrollo profesional.- La profesora entrevistada dice que trabajando en equipo se aprende a limar asperezas y a convivir. Te perfeccionas profesionalmente porque te das cuenta de tus fallos. Habla de un desarrollo a partir de las propias ideas y experiencias y del contraste con las de los demás.

Aspectos generales del centro.- El equipo directivo de este centro intentó favorecer la participación del profesorado a través de la comisión de coordinación pedagógica, creando comisiones para estudiar el reglamento de régimen interno. El intento no dio resultado y el jefe de estudios considera, al analizar la práctica diaria, que los órganos colegiados del

centro propician la defensa de los intereses individuales en lugar de favorecer la colaboración. No es muy optimista sobre lo que se puede hacer al respecto.

Sin embargo existe cooperación en otros ámbitos como son grupos de profesores con intereses similares o departamentos que utilizan este tipo de trabajo para conseguir sus objetivos de poner en funcionamiento unas enseñanzas, o favorecer la extensión de un idioma. La cooperación surge cuando es necesaria y sirve para lograr los objetivos que se propone. Si no hay necesidad, por el contrario, es muy difícil que surja y se mantenga y lo que se producen son procesos de colegialidad artificial.

No hay colaboración en los aspectos generales de centro porque no hay interés por los mismos. Se tratan estos temas bajo la óptica de los propios intereses.

ANEXO 3.- GUÍA DE ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN Y DOCUMENTOS DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS.

ANÁLISIS DE LA DISPOSICIÓN LEGISLATIVA Ó DOCUMENTO DE LA ADMINISTRACIÓN.....

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

1.- Análisis de las finalidades que la disposición legislativa o documento de la administración se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

3.- Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

6.-Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

7.- Análisis y valoración general del documento legislativo o de la administración, desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros: relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

ANEXO 4.- LEGISLACIÓN ANALIZADA.

- 4.1.-Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (LODE)
- 4.2.-Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.(LOGSE)
- 4.3.-Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.(LOPEG)
- 4.4.-Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.
- 4.5.- Orden de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.
- 4.6.-Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.
- 4.7.-Real Decreto 82/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Ed. Primaria.
- 4.8.-Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (modificada por Orden de 29 de febrero de 1996.)
- 4.9.-Orientaciones Metodológicas recogidas en el anexo al Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo

de Educación Primaria.

- 4.10.- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- 4.11.-Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria (modificada por Orden de 29 de febrero de 1996).
- 4.12.-Orientaciones Metodológicas recogidas en el anexo al Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- 4.13 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).



ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

1

ANÁLISIS DE LA " LEY ORGÁNICA 8 / 1985, DE 3 DE JULIO, REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN." **(BOE de 4 / 07 /1985)**

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA "LODE" A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS PUBLICOS

1.- Análisis de las finalidades que la Ley se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

LA LODE no se propone ninguna finalidad respecto a la colaboración entre el profesorado.

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

La parte de la LODE que está todavía en vigor no contiene ningún artículo que se refiera a la colaboración entre profesores. Se limita a garantizar el derecho de reunión de éstos junto al del resto de miembros de la Comunidad Educativa:

"Artículo octavo.- Se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnos y alumnos, cuyo ejercicio se facilitará de acuerdo con la legislación vigente y teniendo en cuenta el normal desarrollo de las actividades docentes."

La ley no indica las finalidades a las que pueden orientarse este derecho de reunión que constituye un paso imprescindible, pero insuficiente, de cara a la consecución de una cultura de la colaboración.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

La colaboración entre profesores se hace necesaria de forma indirecta cuando es precisa la cooperación entre alumnos. Así ocurre en los casos siguientes en los que el trabajo colaborativo no se menciona, pero debería haberse mencionado:

1) Entre los fines que el artículo segundo asigna a la educación, los que requieren más directamente la colaboración entre alumnos son los siguientes:

"f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural"

"g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos."

2) También es necesario que los alumnos colaboren para desarrollar el derecho básico que se recoge en el apartado 1ª del artículo sexto:

"a) Derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad."

En ambos casos la colaboración entre profesores debería haberse hecho explícita como base de la colaboración entre alumnos.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

El garantizar el derecho de reunión de los miembros de la Comunidad Educativa es necesario, pero no suficiente para lograr una cultura de la colaboración en el centro.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No aparecen artículos que impidan el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

6.-Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Se habla únicamente de "derecho de reunión", término que sería previo al equipo y que no especifica que tipo de relación debe establecerse entre las personas que se reúnen.

7.- Análisis y valoración general de la LODE desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros : relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

- Para la escuela pública los artículos en vigor de la LODE se limitan a garantizar el derecho de reunión de los miembros de la Comunidad Educativa. Este derecho es necesario, pero no suficiente para lograr una cultura de la colaboración en el centro.
- Debería hablarse de colaboración entre profesores en aquellos artículos para cuyo desarrollo sea necesaria la colaboración entre los alumnos.
- La terminología se limita al "derecho de reunión" que es previo al equipo y no especifica las relaciones que se establecen entre las personas que se reúnen.

La ley Orgánica del Derecho a la Educación con los artículos que están ahora en vigor y respecto a la educación pública no impide, pero tampoco favorece la cultura de la colaboración. Su única y quizás importante aportación es el garantizar el derecho de reunión de los profesores y del resto de miembros de la Comunidad Educativa.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

2

ANÁLISIS DE LA "LEY ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO". **(BOE de 4/ 10 / 1990)**

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA "LOGSE" A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

1.- Análisis de las finalidades que la Ley se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

El preámbulo de la LOGSE que recoge la declaración de intenciones de la ley no se refiere en ningún momento al trabajo colaborativo entre el profesorado. En su ausencia analizaremos lo que dice respecto a la formación social del alumnado, ya que esta formación hace necesario que los profesores colaboren.

Dice el citado preámbulo que a través de la actividad educativa "se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales". Por otra parte, cuando en el artículo primero expresa los fines a los que se orienta, la finalidad más relacionada con la cultura de la colaboración que recoge es la que se expresa en el apartado f) "La preparación para participar activamente en la vida social y cultural."

La adquisición de hábitos de convivencia democrática por parte de los alumnos, y la preparación para la vida social exigen el trabajo en equipo entre alumnos que hacen necesario a su vez que los profesores trabajen también de forma cooperativa.

Podemos concluir que aunque algunas de las finalidades que la LOGSE se propone hacen necesario el desarrollo de una cultura de la colaboración, ese hecho no se hace explícito en la Ley .

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

En el único lugar de la LOGSE que se menciona la colaboración entre los profesores es en el título cuarto "De la calidad de la enseñanza", concretamente en su artículo 57 apartado 4 que dice así:

"4.-Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores."

El hecho de que se declare explícitamente que se fomentará el trabajo en equipo entre profesores ya es muy positivo, porque al tratarse de la disposición legislativa de más alto nivel de nuestro sistema educativo, esta declaración debería tener importantes consecuencias en la legislación de rango inferior y en el sistema educativo en general. La Administración, a través de este artículo, hace suyo el interés por el trabajo en equipo entre profesores.

Encuentro positivo también que este compromiso de la administración se sitúe en el título dedicado a la calidad de la enseñanza y aparezca, además, junto al compromiso de fomentar la autonomía de los centros. Esta ubicación parece expresar la relación del trabajo en equipo, por una parte, con la calidad de la enseñanza y, por otra, con el desarrollo de la autonomía de los centros. Como dato negativo puede señalarse el hecho de que se cite el trabajo en equipo una sola vez en toda la Ley.

Aunque, en principio, la inclusión de este artículo en la LOGSE parece que contribuye al desarrollo de una cultura de la colaboración, hay que señalar que el tema es mucho más complejo y que se corre el riesgo de promover la colegialidad artificial si como consecuencia de esta declaración de principios se siguiesen desarrollos normativos que obligasen a una colegialidad forzada e impidiesen la práctica de una auténtica colaboración.

Respecto al trabajo en equipo de los alumnos se habla explícitamente de él en los siguientes artículos:

"La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico." (Artículo 20. Punto 4)

"La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo. Para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad." (Artículo 27. Punto 5)

" La metodología didáctica de la formación profesional específica promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos. Asimismo, favorecerá en el alumnado la capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo." (Artículo 34. Punto 3)

La práctica del trabajo en equipo exige que los alumnos trabajen de forma cooperativa y para ello sus profesores deben, también, trabajar en colaboración, sin embargo esa necesidad no se especifica. Si se hubiese indicado la necesidad de la cooperación, se habría contribuido a la creación de una cultura de la colaboración al explicitar que ésta es necesaria para conseguir el desarrollo de muchos principios y objetivos señalados por la LOGSE.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

La LOGSE asigna a la educación numerosos fines, principios y objetivos para desarrollar los cuales es necesario, aunque no lo indique así, realizar trabajo colaborativo entre el profesorado. Los casos concretos son los siguientes :

- En el preámbulo se dice que *"Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro."*

La calidad de la enseñanza exige colaboración entre los profesores.

- También en el preámbulo dice que *"La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas."* y que *"A las administraciones educati-*

vas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación"

Formación permanente, investigación e innovación precisan de la colaboración entre el profesorado.

- En el artículo 2, punto f) al enumerar los principios a los que deberá atender la actividad educativa dice así:

" f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente."

- También se alude a la autonomía de los centros en el artículo 21 punto 3 :

"3.- Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas."

Tanto el desarrollo de la autonomía pedagógica como el de la actividad investigadora exigen trabajo cooperativo entre los profesores.

- Diversos artículos recogen las capacidades de convivencia que los alumnos deben desarrollar en las diferentes etapas del sistema educativo:

- Artículo 8.- (Educación Infantil)

"b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación"

- Artículo 13.- (Educación Primaria)

" d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan."

" e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos."

- Artículo 19.- (Educación Secundaria)

"d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas."

- Artículo 26.- (Bachillerato)

" e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma"

Para conseguir el desarrollo de estas capacidades es necesario que trabajen en equipo, pero para que los profesores promuevan este tipo de trabajo y los valores que conlleva, es preciso que ellos también trabajen de forma cooperativa.

- Por otra parte, diferentes artículos del título cuarto : "De la calidad de la enseñanza" recogen como factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, la formación del profesorado y la innovación educativa. Así los artículo 56 y 59 dicen respectivamente:

"2.- La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas."

"1.-Las administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes."

A pesar de que se insiste en el fomento de la formación permanente, la investigación y la innovación educativa, en ningún artículo se habla de la necesidad de la cooperación para conseguir-

las. De esta forma la LOGSE pierde una ocasión de tomar partido por una auténtica cultura de la colaboración.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Sólo el artículo 57 apartado 4 se refiere, como hemos visto, al trabajo en equipo del profesorado. Podría facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro si en lugar de limitarse a pedir a la administración que estimule el trabajo en equipo, llevase esta intención al resto del articulado de la ley.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

En la LOGSE no aparece ningún artículo cuyo contenido impida el desarrollo de una cultura de la colaboración en los centros. El mayor peligro radica en que el artículo 57, que recoge el compromiso que adquiere la administración para favorecer la colaboración, no se desarrolle de forma adecuada y desemboque en una colegialidad artificial o en una cultura balcanizada.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Al referirse al trabajo conjunto entre profesores lo denomina "trabajo en equipo", sin especificar como entiende este trabajo o qué características le asigna. Cabe pensar que se refiere a todo tipo de trabajo que el profesorado realice conjuntamente, se produzca o no interdependencia de metas. Si entendemos esta expresión en su sentido más habitual y común, concluiremos que la administración se propone potenciar cualquier tipo de relación profesional entre profesores sin necesidad de que se comparta la finalidad para la que se trabaja.

7.- Análisis y valoración general de la LOGSE desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros: relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

- Ni las finalidades que se propone, ni las intenciones manifestadas en el preámbulo, se refiere al trabajo en equipo entre profesores. Sin embargo la formación social que propugna para los alumnos haría necesaria una colaboración entre el profesorado a la que no se cita
- Solo se refiere en un artículo al compromiso de la administración en promover el trabajo en equipo entre los profesores, pero este compromiso no se concreta en ninguna medida de carácter general, ni se pone en relación directa con aspectos como la formación del profesorado o la calidad de la enseñanza que deberían entenderse como directamente relacionados con el trabajo cooperativo.
- Debería referirse al trabajo colaborativo entre el profesorado como algo necesario para desarrollar numerosos fines, principios y objetivos que se propone.

Como consecuencia de todo lo anteriormente expuesto podemos concluir que la LOGSE no contribuye a la creación de una cultura de la colaboración en los centros, aunque no impide directamente que ésta se desarrolle. Dentro del marco de la LOGSE se puede trabajar de forma cooperativa, pero la ley no facilita este tipo de trabajo, a pesar de que al tratarse de una ley orgánica debería atender este importante aspecto que repercutirá en todo el desarrollo de la enseñanza.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

3

**ANÁLISIS DE LA "LEY ORGÁNICA 9/1995, DE 20 DE
NOVIEMBRE, DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUA-
CIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCEN-
TES."
(BOE de 21/ 11/ 1995)**

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA "LOPEG" A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

1.- Análisis de las finalidades que la Ley se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

La LOPEG no se propone ninguna finalidad respecto a la colaboración entre el profesorado. Sin embargo insta a los poderes públicos, en su artículo primero, para que hagan suyos dos principios de actuación que precisan la colaboración:

"a) Fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y Gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo."

"c) Impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas."

Tanto la participación como el perfeccionamiento, la innovación y la investigación se basan en la colaboración. Este hecho debería haberse hecho explícito.

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración

que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

No contiene artículos que nombren el trabajo colaborativo entre profesores. Únicamente cuando habla de los equipos directivos dicen en el artículo 25 punto 1:

"Los órganos unipersonales de gobierno constuirán el equipo directivo y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones."

Esta es la única mención que hace al trabajo de los equipos directivos, pero se queda en pedirles coordinación, sin llegar a proponer un auténtico trabajo colaborativo.

Podemos señalar como positivo el que establece como órganos colegiados de los centros docentes públicos los siguientes: Consejo Escolar, Claustro de Profesores y cuantos otros determinen reglamentariamente las administraciones educativas.

La creación de los órganos de gobierno colegiados supone un paso hacia la cultura de la colaboración, aunque no se habla del trabajo colaborativo que deben desarrollar.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

En el artículo 1.- *"Principios de actuación"* debería haber hablado de colaboración entre profesores junto a la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros y el impulso a la formación continua del profesorado.

En el artículo 6.- *"Proyecto Educativo"* cuando dice: *"Los centros elaborarán y aprobarán un proyecto educativo..."* debería añadir que trabajando de forma colaborativa.

En el Artículo 11.- *"Competencias del Consejo Escolar"* al citar las atribuciones del Consejo debería añadir que para alcanzarlas debería trabajar de forma colaborativa.

En el artículo 15.- *"Competencia del Claustro de Profesores"* al nombrar la competencias del claustro debería referirse a la necesidad de que los profesores colaboren para alcanzarlas.

En el artículo 21.- "*Competencias del director*" debería añadir una competencia consistente en promover el trabajo colaborativo entre el profesorado del centro.

En el artículo 31.- "*Desarrollo profesional de los docentes en los centros públicos*" cuando en el punto 2 se dice que "*Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la cualificación y a la formación del profesorado...*" debería añadirse que, entre otros medios, promoviendo el trabajo colaborativo. Del mismo modo debería completarse el artículo siguiente referido a la "*Innovación e investigación educativas.*"

En el artículo 36.- "*Funciones de la inspección educativa.*" Debería añadirse una que se refiera al desarrollo del trabajo colaborativo de los profesores en los centros.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

La creación de los órganos de gobierno colegiados supone un paso necesario hacia la cultura de la colaboración, si bien es insuficiente para un adecuado desarrollo de ésta.

El pedir al equipo directivo que trabaje de forma coordinada supone, también, un ligero avance.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No contiene artículos que impidan el desarrollo de la cultura de la colaboración.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Tan sólo dice que los equipos directivos "*trabajarán de forma coordinada.*". Esto supone un grado muy bajo de interdependencia ya que sólo se les pide una coordinación que no exige compartir metas.

7.- Análisis y valoración general de la LOPEG desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colabo-

ración en los centros: relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

- La LOPEG no se plantea la colaboración entre el profesorado como una de sus finalidades ni contiene artículos que la recojan. Únicamente dice que los miembros del equipo directivo "*deberán trabajar de forma coordinada.*". Este trabajo supone un paso necesario, pero insuficiente para desarrollar una cultura de la colaboración.
- Establece los órganos de gobierno colegiados de los centros.
- Esta ley se refiere a cuestiones como la participación o la formación continua que exigen colaboración entre los profesores, pero no la nombra.
- Pierde numerosas ocasiones de introducir en su articulado la colaboración entre profesores, como cuando no incluye el promoverla entre las competencias del consejo escolar, del claustro, del director o en las funciones de la inspección.
- No contiene artículos que impidan el desarrollo de la cultura de la colaboración.
- La terminología "trabajo coordinado" que utiliza exige un grado muy bajo de interrelación.

Esta Ley Orgánica da un pequeño paso hacia la cultura de la colaboración, especialmente al establecer los órganos de gobierno colegiados, o al exigir un trabajo coordinado entre los miembros del equipo directivo, pero deja de dar mucho otros que hubiesen sido muy importantes para el desarrollo de esta cultura en los centros.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

4

ANÁLISIS DEL "REAL DECRETO 1693 / 1995, DE 20 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE REGULA LA CREACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE PROFESORES Y DE RECURSOS" (B0E de 9/11/1995)

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL REAL DECRETO QUE REGULA LA CREACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CPRs A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

1.- Análisis de las finalidades que el Real Decreto se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

En términos generales el Real Decreto se propone unificar la normativa que regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de los centros de recursos que cumplen idénticas funciones en materia de formación permanente del profesorado. No se propone ninguna finalidad respecto a la colaboración entre el profesorado.

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

Se refiere al trabajo en común entre profesores en tres ocasiones diferentes:

- Artículo 1.- "*Objeto*"

En el apartado 3 dice:

" Los centros de profesores y de recursos promoverán el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración y tendrán como finalidad la mejora de la calidad de la enseñanza."

En el apartado 4, al indicar las competencias de los CPR incluye:

"..la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas..."

El apartado 3 es muy importante porque indica que la relación profesional entre los profesores debe ser colaborativa. Esta colaboración debe suponer que los profesores realizan un trabajo en común con una interdependencia de metas.

El apartado 4 incluye entre las competencias de los CPR el intercambio de experiencias, pero éstas pueden ser parte de un trabajo colaborativo o corresponder simplemente a un reparto de tareas.

- *Artículo 7.- "Plan de actuación"*

En el apartado 2 recoge las funciones a las que tienen que estar orientadas las actividades incluidas en el plan de actuación. Los puntos c, d y f de este apartado están en relación con el trabajo conjunto del profesorado:

"c) Proporcionar asesoramiento a los centros docentes para el desarrollo curricular, promoviendo acciones que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente, den lugar a una mayor participación en las actividades, motiven la innovación en el aula, posibiliten la interrelación entre el profesorado y contribuyan a estimular la autonomía profesional y el trabajo en equipo."

"d) Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de experiencias e investigaciones educativas aplicadas."

"f) Potenciar la realización y el intercambio de experiencias comunes a varios centros en el campo de la organización escolar e investigación educativa, así como promover la coordinación de dichos centros."

El apartado c) dice que el CPR debe favorecer acciones que posibiliten la interrelación entre el profesorado y estimulen el trabajo en equipo, mientras que los apartados d) y f) indican que es función de esta institución de formación promover el intercambio de experiencias dentro y fuera del centro. En el primer caso se está más cerca de la colaboración que en los dos segundos porque el intercambio de experiencias puede hacerse como consecuencia de un reparto de tareas, o dentro de un trabajo colaborativo en el que exista interdependencia de metas.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

El trabajo colaborativo debería haberse citado en los casos siguientes:

- Artículo 1.- "Objeto"

Este artículo, además de recoger que los CPR deben promover el encuentro profesional en un marco de colaboración, debería añadir un punto en el que indicase como una competencia más de estos centros, el promover el trabajo colaborativo de los profesores en sus aulas.

- Artículo 6.- "Planes provinciales de formación."

Debería indicarse en este artículo que estos planes se elaborarán de forma colaborativa por una comisión cuyos miembros deberían ser elegidos por el profesorado.

- Artículo 7.- "Plan de actuación"

Debería indicarse que este plan ha de elaborarse de forma colaborativa.

- Artículo 11.- "Funciones del Consejo"
- Artículo 12.- "Funciones del Equipo Pedagógico"

En ambos artículos debería indicarse que las funciones han de desarrollarse de forma colaborativa.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Considero que los artículos cuyo contenido puede promover más el desarrollo de la colaboración son los siguientes:

- Artículo 1.- "*Objeto*"

3.-" Los centros de profesores y de recursos promoverán el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración y tendrán como finalidad la mejora de la calidad de la enseñanza."

- Artículo 7.- "*Plan de actuación*"
(Funciones que deben cumplir las actividades)

"2-c) Proporcionar asesoramiento a los centros docentes para el desarrollo curricular, promoviendo acciones que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente, den lugar a una mayor participación en las actividades, motiven la innovación en el aula, posibiliten la interrelación entre el profesorado y contribuyan a estimular la autonomía profesional y el trabajo en equipo."

El primero pide un marco de colaboración para el encuentro profesional de los docentes y el segundo que las actividades del CPR estimulen el trabajo en equipo.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

El decreto no contiene artículos que impidan el desarrollo de la colaboración.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

El decreto habla de "colaboración", "intercambio de experiencias", "interrelación entre el profesorado" y "trabajo en equipo". La mayor exigencia la presenta el término "colaboración" que supone trabajar para una finalidad común, después el término "trabajo en equipo" que indica que el grupo se ha organizado para realizar la tarea, más tarde "intercambio de experiencias" que indica que se comparten las experiencias profesionales y,

finalmente, cuando hablamos de "interrelación entre el profesorado" nos referimos únicamente a que existe alguna relación de trabajo sea del tipo que sea. Excepto el término "colaboración", el resto plantea un bajo nivel de exigencias.

7.- Análisis y valoración general del Real Decreto desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros: relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

- La exigencia más fuerte de colaboración la plantea el artículo 1 al indicar que los CPR deben promover el encuentro profesional en un marco de colaboración. Este principio debería impregnar toda la actuación de estas instituciones de formación, pero se queda, en gran parte, en una declaración de intenciones.
- También es importante el hecho de que entre las funciones de los CPR se recoja el que las acciones que promuevan estimulen la interrelación entre el profesorado y el trabajo en equipo.
- Los llamamientos a intercambiar experiencias dentro y fuera del centro plantean un nivel de exigencia muy bajo en lo que a colaboración se refiere.
- Junto a las aportaciones anteriores se observan numerosas carencias como el que no se exija que los planes provinciales de formación y el plan de actuación, se realicen de forma colaborativa. También es negativo el que no se indique que las funciones del consejo y las del equipo pedagógico deben desarrollarse desde la colaboración entre sus miembros.
- El decreto plantea muy buenas intenciones respecto al desarrollo de la colaboración entre profesores en las actividades de formación del profesorado, pero no adopta medidas suficientes para llevarlas a la práctica. Es posible que aparezcan algunas en la normativa de rango inferior.
- Propugna la colaboración entre el profesorado en general, pero no toma medidas al respecto, ni la aplica al funcionamiento del CPR.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

5

**ANÁLISIS DE LA "ORDEN DE 18 DE MARZO DE 1996
POR LA QUE SE DESARROLLA Y APLICA EL REAL
DECRETO 1693 / 1995, DE 20 DE OCTUBRE POR EL
QUE SE REGULA LA CREACIÓN Y EL FUNCIONA-
MIENTO DE LOS CENTROS
DE PROFESORES Y DE RECURSOS."**
(BOE de 26/ 03 /1996)

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA ORDEN DE 18 DE MARZO DE 1996 A LA CREACIÓN Y MANTENI- MIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

1.- Análisis de las finalidades que la Orden se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

Esta Orden no se plantea ninguna finalidad en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

2.-Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

No aparecen artículos que mencionen el trabajo colaborativo.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

Cuando en el capítulo II desarrolla los órganos colegiados de gobierno de los Centros de Profesores y de Recursos, debería haber recogido y desarrollado la intención de que trabajen de forma colaborativa.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No existen artículos que promuevan el desarrollo de la colaboración.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Tampoco se encuentran artículos que directamente impidan el desarrollo de la colaboración.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

La orden no nombra la colaboración.

7.- Análisis y valoración general de la Orden desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros : relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

Aunque la orden no se propone ninguna finalidad respecto a la colaboración, debería asumir las que plantea el Real Decreto que desarrolla, especialmente las intenciones contenidas en su artículo 1:

- Artículo 1.- "*Objeto*"

En el apartado 3 dice:

"Los centros de profesores y de recursos promoverán el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración y tendrán como finalidad la mejora de la calidad de la enseñanza."

Si embargo, no toma medidas para desarrollar este marco de colaboración.

Esta orden no ofrece posibilidades para el desarrollo de la cultura de la colaboración. Tampoco limita las que abría el Real Decreto, pero al no desarrollarlas podemos entender que da un paso atrás en esta tema.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

6

ANÁLISIS DE LA "ORDEN DE 26 DE NOVIEMBRE DE 1992 POR LA QUE SE REGULA LA CONVOCATORIA, RECONOCIMIENTO, CERTIFICACIÓN Y REGISTRO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y SE ESTABLECEN LAS EQUIVALENCIAS DE LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS."

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA ORDEN DE CERTIFICACIÓN Y REGISTRO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

1.- Análisis de las finalidades que la Orden se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

Esta orden no se propone ninguna finalidad respecto a la colaboración entre el profesorado.

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

La orden en su artículo quinto clasifica las actividades de formación permanente en tres modalidades básicas: cursos, seminarios y grupos de trabajo. De ellas los seminarios y grupos de trabajo tienen un carácter más colaborativo.

Estas dos modalidades se caracterizan así:

2. Seminarios

"Su existencia surge de la necesidad de profundizar en el estudio de determinados temas educativos, a partir de las aportaciones de los propios asistentes. El intercambio de experiencias y el debate interno son los procedimientos habituales de trabajo, aunque ocasionalmente se cuente con la intervención de especialistas externos al grupo.

Las propuestas de trabajo son decididas principalmente por los integrantes del seminario, incluso cuando se establezcan a iniciativa de la institución de formación.

La coordinación corresponde a uno o dos de los integrantes del seminario..."

3.- Grupos de trabajo

"Su constitución tiene por objeto el análisis o la elaboración de proyectos y/o materiales curriculares, la experimentación de los mismos o la innovación-investigación centrada en los diversos fenómenos educativos. Los integrantes del grupo pueden requerir la colaboración externa en temas puntuales.

La autonomía es un rasgo que define los grupos de trabajo, teniendo en cuenta que sus componentes se han reunido en torno a un proyecto diseñado por ellos mismos. Uno de sus integrantes será el coordinador"

El único requisito respecto a la forma de organización de los profesores en los grupos de trabajo es el diseñar el proyecto y coordinarlo. No se dice nada en lo que se refiere a como se debe trabajar dentro del grupo, excepto que alguien debe asumir la función de coordinación. Sin embargo, al quedar claro que existe una finalidad común, podemos hablar de colaboración.

Los seminarios, aunque se les supone menos autonomía, se les pide que trabajen a partir de las aportaciones de todos los asistentes y que realicen un intercambio de experiencias y un debate interno. También deben diseñar el proyecto y coordinarlo. La finalidad es común a todos los miembros y podemos hablar también de colaboración.

Tanto en el caso de los grupos de trabajo como en el de los seminarios, podemos decir que se propone la realización de un trabajo colaborativo en el que, además, los miembros del grupo deciden su propio trabajo.

La propuesta de estas modalidades de formación contribuye a la creación de una cultura de la colaboración en los centros, si bien debería

haberse hecho explícito que estas modalidades tienen por objetivo el desarrollo de la colaboración.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

No resulta necesario que el resto de artículos mencionen el trabajo colaborativo.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

La propuesta de los seminarios y de los grupos de trabajo como modalidades de formación contribuye a la creación de una cultura de la colaboración en los centros.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No aparecen artículos que dificulten el desarrollo de la colaboración.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

El carácter colaborativo de los grupos de trabajo y seminarios lo deducimos de sus respectivas descripciones sin que haya una manifestación explícita al respecto.

7.- Análisis y valoración general de la Orden desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros : relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

Esta orden no se propone trabajar por la cultura de la colaboración, sin embargo lo hace al incluir entre las modalidades de formación los grupos de trabajo y los seminarios cuyas propuestas de trabajo son colaborativas.

Otro paso adelante más en la cultura de la colaboración sería el que se hubiese hecho explícito que se deseaba avanzar en el trabajo colaborativo a través de determinadas modalidades de formación.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

7

ANÁLISIS DEL "REAL DECRETO 82/1996, DE 26 DE ENERO POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA."
(BOE de 6/ 7 /1994)

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

1.- Análisis de las finalidades que el Real Decreto se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

La aprobación de este Reglamento Orgánico es necesario por las novedades que introduce la Ley Orgánica 9 /1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, en coherencia con el objetivo de mejora de la calidad de la enseñanza que se pretende con la Reforma Educativa de la LOGSE. Su finalidad es realizar un desarrollo legislativo para mejorar la calidad de la enseñanza.

Esta mejora de la calidad de la enseñanza precisa colaboración entre el profesorado, por lo que es necesario que en el articulado del Real Decreto se establezcan los medios para que dicha colaboración se lleve a cabo.

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

Este Reglamento Orgánico desarrolla los órganos colegiados de gobierno establecidos por la LOPEG: Consejo Escolar y Claustro de Profesores. Al mismo tiempo determina los órganos de coordinación docente: equipos de ciclo, comisión de coordinación pedagógica y tutores.

Los órganos colegiados de gobierno y los órganos de coordinación docente constituyen pasos imprescindibles hacia la cultura de la colaboración en los centros. Es necesario, sin embargo, dotarlos de contenido al respecto.

Establece también el número de reuniones mínimas de los órganos colegiados que, tanto para el consejo escolar como para el claustro, es de una al trimestre más una a principio de curso y otra al final del mismo.

Hay que señalar que según el artículo 38 punto 2 en los centros con menos de 12 unidades las funciones de la comisión de coordinación pedagógica serán asumidas por el claustro.

El ROC se refiere al trabajo en equipo solamente en tres ocasiones: al hablar del equipo directivo, al señalar las competencias del director, y al enumerar las funciones de los tutores. Analizaremos los artículos correspondientes :

- Artículo 25.- *"El equipo directivo"*.

" Uno.- Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo del centro y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones."

Trabajar de forma coordinada supone una exigencia mínima de colaboración, ya que implica un nivel mínimo de interdependencia que puede alcanzarse con un reparto coordinado de tareas, sin que sea exigible desde este planteamiento trabajar en equipo o compartir objetivos.

Una definición más colaborativa de los órganos unipersonales de gobierno hubiese favorecido la creación de una cultura de la colaboración en los centros, tanto por el tipo de trabajo que desarrollaría el equipo directivo como por el carácter ejemplificador que podría suponer para el resto del centro.

- Artículo 31. *"Competencias del director"*

Según el apartado l) de este artículo el director debe garantizar el derecho de reunión de los profesores:

" l) Fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y procurar los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas competencias, garantizando el derecho de reunión de profesores, alumnos, padres, y personal de administración y servicios."

Garantizar el derecho de reunión de los profesores constituye un primer paso hacia la colaboración, pero una apuesta decidida por ésta hubiese supuesto el comprometerse a fomentarla y mantenerla. Tener la posibilidad de reunirse es un paso necesario, pero no suficiente para lograr la colaboración.

- Artículo 46. *"Funciones del tutor"*

"i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos."

Este artículo se refiere a la colaboración entre los maestros y los padres. Podría haberse añadido que, anteriormente, el tutor debería promover y facilitar la colaboración entre los miembros del equipo educativo.

En todos los casos en que el reglamento alude a la colaboración lo hace de forma tímida, sólo habla de trabajar de forma coordinada y de garantizar el derecho de reunión. Únicamente en el caso de la relación padres - maestros habla de cooperación. Todas estas decisiones son insuficientes para lograr una cultura de la colaboración.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

Algunos artículos deberían haber hecho referencia al trabajo colaborativo. Se trata de los siguientes:

- Artículo 22 .*"Carácter y composición del claustro de profesores"* Cuando define al claustro como el *"..órgano propio de participación de los maestros en el centro..."* debería añadir que esa participación tendría que basarse en la colaboración.

- Artículo 44. "*Competencias de la comisión de coordinación pedagógica*". Entre las competencias de la comisión de coordinación que recoge este artículo no aparece el trabajo colaborativo ni como instrumento metodológico ni como objetivo a conseguir en el centro.
- Artículo 56. "*Funciones del tutor*". Las funciones que deben ejercer los tutores son todas de carácter individual. Únicamente se habla de ellos como colectivo cuando en el apartado a) se les asigna la función de "*Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios.*" Ni siquiera en este caso se indica que la participación deba ser colaborativa. Se priman las funciones individuales del tutor con su grupo de alumnos frente a las que corresponderían al equipo de tutores. Una vez más deja de optarse por la cultura de la colaboración.
- Artículo 47. "*Autonomía pedagógica de los centros.*" Dice que los institutos dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, pero construirla requiere colaboración entre el profesorado por lo que se corre el riesgo de que la autonomía no disponga de medios para desarrollarse y se limite a una declaración de intenciones. No puede haber autonomía fuera de la cultura de la colaboración.
- Artículo 53. "*Evaluación interna de los centros*". El apartado uno de este artículo insta a los centros a evaluar su propio funcionamiento, los programas y actividades que lleve a cabo y los resultados alcanzados al final de cada curso escolar. Estas tareas no pueden llevarse a cabo sin la colaboración entre los maestros a la que no alude en ninguno de los cinco apartados de los que consta el artículo. Debería evaluarse también el grado en que se ha conseguido la colaboración entre el profesorado del centro como parte del proyecto curricular.

En términos generales podemos decir que los títulos II, III, IV y V de este Real Decreto establecen, respectivamente, los órganos de gobierno de los centros, los órganos de coordinación docente, la autonomía de los centros y la evaluación de los mismos. Estos cuatro cometidos precisan

la colaboración entre el profesorado, pero la norma legislativa que nos ocupa se olvida de esta necesidad y no alude a ella ni, por tanto, facilita los medios para que se realice.

Habla de órganos colegiados, de participación, de autonomía pedagógica y de evaluación, pero no los relaciona con la colaboración. Desaprovecha, por tanto, numerosas ocasiones de introducir la cultura de la colaboración en los centros a través de su gobierno, su coordinación, su evaluación y el desarrollo de su autonomía.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Los órganos colegiados de gobierno y los órganos de coordinación docente constituyen pasos imprescindibles hacia la cultura de la colaboración en los centros. Es necesario, sin embargo, llenarlos de contenido al respecto.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

- Artículo 19. *"Régimen de funcionamiento del consejo escolar."* En el apartado tres de este artículo se dice que, salvo excepciones, *"El consejo escolar adoptará los acuerdos por mayoría simple"*. Este régimen de funcionamiento no facilita la toma de decisiones por consenso que sería la base de una auténtica colaboración.
- Artículo 23. *"Régimen de funcionamiento del claustro"* El apartado dos dice que: *"La asistencia a las reuniones de claustro es obligatoria para todos sus miembros"* Aunque es comprensible el interés del legislador por garantizar que a estas reuniones asista todo el profesorado del centro, no podemos perder de vista el peligro de generar una colaboración artificial al ser obligatorio el trabajo en común. Lo mismo ocurre con las reuniones del consejo escolar (artículo 19.2)
- Artículo 39.1.- Equipos de ciclo. *"Composición y funcionamiento"* Dice que *"Los equipos de ciclo, que agruparán a todos los maestros que impartan docencia en él, son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del Jefe de estudios, las enseñanzas propias del ciclo..."* El importante peso que los equipos de ciclo tienen dentro de la estructura del centro podría conducir a la balcanización. Un adecuado

funcionamiento de la Comisión de Coordinación Pedagógica, entre otras medidas, podría evitarla.

- Artículo 40. Designación de los coordinadores de ciclo. De acuerdo con el apartado dos de este artículo los coordinadores de ciclo *"... serán designados por el director, oído el equipo de ciclo."* Considero que la falta de autonomía del equipo de ciclo para designar a su coordinador puede dificultar o impedir el desarrollo de una cultura de la colaboración. El papel del director va más allá de ser quién realiza nombramiento, ya que puede elegir a una persona distinta a la que el ciclo le haya propuesto. Su papel, en este caso, es mayor que en el cese, situación en la que actúa a propuesta del equipo de ciclo.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Para referirse a la colaboración entre profesores el reglamento utiliza los siguientes términos: *"trabajar de forma coordinada en el desempeño de sus funciones"* y *"garantizar el derecho de reunión..."*. Ambos se limitan a recoger las condiciones mínimas para el inicio del proceso colaborativo: tener la posibilidad de reunirse y hacerlo de forma coordinada. No se pide que exista ningún tipo de interdependencia de metas. Solamente para hablar del trabajo conjunto entre padres y maestros utiliza el término *"cooperación"*.

7.- Análisis y valoración general del Real Decreto desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros: relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

A pesar de que el interés manifestado por la calidad de la enseñanza hacía esperar un interés equivalente por la colaboración entre profesores, el análisis del reglamento nos muestra una realidad muy distinta ya que apenas aparece la colaboración. Este hecho puede deberse a que el legislador no entiende que la cooperación entre los maestros sea necesaria para la calidad de la enseñanza, o bien alude a ésta en la introducción como un recurso retórico y no toma medidas adecuadas para que el reglamento contribuya a conseguirla.

- Este reglamento desarrolla los órganos colegiados de gobierno establecido por la LOPEG y establece los órganos de coordina-

ción docente, ambos constituyen pasos necesarios, pero no suficientes hacia la cultura de la colaboración en los centros, ya que es necesario dotarlos de contenido.

- Respecto a los órganos colegiados reglamenta el número mínimo de reuniones que deben celebrar.
- El Real Decreto sólo alude al tipo de colaboración que se ha de realizar al decir que el equipo directivo deberá trabajar de forma coordinada y que el director debe garantizar el derecho de reunión. Referirse solamente al derecho a reunirse y a la coordinación del trabajo es situarse en unos mínimos de colaboración que son imprescindibles para hacer más eficiente el trabajo, pero que no garantizan el desarrollo de una cultura colaborativa.
- El término "cooperación" lo utiliza únicamente para referirse al trabajo conjunto entre padres y maestros.
- En diferentes artículos, el Reglamento se refiere a los órganos colegiados, pero no especifica la necesidad de que los maestros colaboren dentro de ellos.
- El Reglamento se refiere en varias ocasiones a la participación, pero no dice que ésta deba basarse en la colaboración.
- La toma de decisiones por mayoría simple, si no se busca el consenso, podría dificultar la colaboración.
- La potestad del director para nombrar al coordinador de ciclo puede también dificultar la colaboración.
- La asistencia obligatoria a las reuniones de claustro y de consejo escolar podría desembocar en una colaboración artificial.
- El importante peso que se da a los equipos de ciclo dentro de la estructura organizativa del centro podría dar lugar a la balkanización.
- Los terminos que designan la colaboración son muy generales y carecen de rigor y profundidad para designar formas concretas de trabajo colaborativo. La única vez que utiliza el término "cooperación" lo emplea para referirse al trabajo conjunto entre padres y maestros.

En definitiva, el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria estructura y organiza este tipo de centros, pero no toma medidas adecuadas para promover, desarrollar y mantener una cultura de la colaboración en los mismos a pesar de declarar inicialmente su interés por la calidad de la enseñanza. El discurso sobre la calidad que precede al Reglamento no conlleva medidas adecuadas, desde el punto de vista de la colaboración, para conseguirla.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

8

**ANÁLISIS DE LA "ORDEN DE 29 DE JUNIO DE 1994
POR LA QUE SE APRUEBAN LAS INSTRUCCIONES
QUE REGULAN LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONA-
MIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN INFAN-
TIL Y DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
MODIFICADA POR ORDEN DE 29 DE FEBRERO DE
1996"
(BOE de 6 / 07/ 1994)**

**ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS INSTRUC-
CIONES QUE REGULAN LA ORGANIZACIÓN Y EL
FUNCIONAMIENTO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCA-
CIÓN SECUNDARIA A LA CREACIÓN Y MANTENI-
MIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN
EN LOS CENTROS**

1.- Análisis de las finalidades que las Instrucciones se proponen en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

Estas instrucciones no se plantean finalidades concretas respecto a la colaboración entre el profesorado.

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

La referencia más directa a la colaboración entre profesores es la que aparece en el artículo 38:

"... La dirección del centro deberá fomentar el trabajo en equipo de los maestros de un mismo ciclo y garantizar la coordinación entre los mismos..."

Se trata de una importante apuesta por el trabajo conjunto al que, aunque no le exige una interdependencia de metas, le pide un reparto de tareas dentro del grupo. Este encargo a la dirección del centro debería haber ido acompañada de otras medidas a lo largo de estas instrucciones. El hecho de que el trabajo en equipo se realice por ciclos da mayor importancia a esta unidad organizativa frente al claustro. Al mismo tiempo advierte de los riesgos de una posible balcanización.

Por otra parte, las instrucciones reglamentan la periodicidad de las reuniones de los órganos de coordinación docente e indican algunas de las funciones de los equipos de ciclo y de la CCP:

- Artículo 3.- *"Los equipos de ciclo se reunirán al menos una vez cada quince días; dichas reuniones serán de obligada asistencia para todos sus miembros. Al menos una vez al mes las reuniones de los equipos de ciclo tendrán por objeto evaluar el desarrollo de la práctica docente y aplicar las medidas correctoras que esa evaluación aconseje..."*
- Artículo 4.- *"Para hacer posible el cumplimiento de estas tareas y facilitar las reuniones periódicas entre los maestros que imparten docencia en un mismo ciclo, los jefes de estudios, al confeccionar los horarios, reservarán una hora complementaria a la semana en la que los miembros de un mismo ciclo queden libres de otras actividades. Esta hora figurará en los respectivos horarios individuales."*
- Artículo 7.- *"La comisión de coordinación pedagógica se reunirá con una periodicidad mensual y celebrará una sesión extraordinaria al comienzo del curso, otra al finalizar éste y cuantas otras se consideren necesarias. ..."*
- Artículo 8.- *"La comisión de coordinación pedagógica deberá tener establecidas las directrices generales para la elaboración y revisión del proyecto curricular antes del comienzo de la elaboración de dicho proyecto, asimismo, la comisión deberá establecer durante el mes de septiembre, y antes del inicio de las actividades lectivas, un calendario de actuaciones para el seguimiento y evaluación de los proyectos curriculares de etapa y de las posibles modificaciones de los mismos que puedan producirse como resultado de la evaluación..."*

- Artículo 16.- *"...El jefe de estudios convocará al menos tres reuniones de tutores durante el curso y cuantas otras sean necesarias para realizar adecuadamente esta función..."* (función de orientación y tutoría de los alumnos)

Los artículos 67 y 71 recogen la obligación de los maestros de, dentro de su jornada de trabajo, asistir a las reuniones de equipos de ciclo, de tutores y profesores de grupo, de claustro y, en su caso, de comisión de coordinación pedagógica y de consejo escolar.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

Cuando se refiere a la programación general anual, al proyecto educativo, al reglamento de régimen interno, al proyecto curricular de etapa y a las programaciones didácticas de los departamentos, las instrucciones deberían recoger la necesidad de que se elaborasen sobre la base de un trabajo auténticamente colaborativo.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

El artículo 38 es el que más puede facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro al encargar a la dirección el fomento del trabajo en equipo dentro de los ciclos. Por otra parte, establecer la periodicidad de las reuniones de los órganos de coordinación docente e indicar algunas de las funciones de los departamentos y de la CCP respecto a las programaciones didácticas puede contribuir, en cierta medida, al desarrollo de la colaboración.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No contiene artículos que impidan el desarrollo de la cultura de la colaboración en el centro.

El mayor peso de los ciclos que se reúnen quincenalmente, frente a otros órganos que lo hacen con una periodicidad mayor, puede contribuir a la balcanización en el centro.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Las instrucciones hablan de "fomentar el trabajo en equipo" y de "celebrar reuniones". En el primer caso se refiere a un trabajo en el que hay un reparto de tareas, aunque no exista interdependencia de metas, mientras que en el segundo se trata del primer paso hacia la colaboración sin especificar ni siquiera si se habla de un trabajo en común.

7.- Análisis y valoración general de las Instrucciones desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros : relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

La referencia más directa al trabajo conjunto entre profesores es la que realiza cuando encarga a la dirección del centro de fomentar el trabajo en equipo de los maestros de un mismo ciclo.

Por otra parte, estas instrucciones:

- Recogen la obligación de los profesores de asistir a las reuniones de los órganos colegiados de gobierno y de los órganos de coordinación docente.
- Reglamentan la periodicidad de las reuniones de los órganos de coordinación docente
- Indican los procedimientos y plazos en los que dichos órganos deben realizar sus tareas.

El paso más importante que se da en estas instrucciones es el encargo a la dirección de fomentar el trabajo en equipo de los maestros del ciclo, este encargo debería reflejarse en muchos otros aspectos de las mismas.

Esta Orden no impide el desarrollo de una cultura de la colaboración, pero se limita a hacer una llamada genérica al trabajo en equipo y normativizar algunos aspectos puntuales respecto a las reuniones, abriendo, eso sí, algunas vías para que los centros desarrollen dicha cultura.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

9

ANÁLISIS DE LAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS RECOGIDAS EN EL ANEXO AL "REAL DECRETO 1334/1991, DE 6 DE SEPTIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA."
(BOE de 13 / 09 / 1991)

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA ETAPA A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

El decreto del currículo no señala una metodología con carácter prescriptivo, sino que deja las decisiones metodológicas a juicio del profesor:

" En un currículo abierto, los métodos de enseñanza son en amplia medida responsabilidad del profesor y no deben ser completamente desarrollados por la autoridad educativa..."

Se indican, sin embargo, ciertos principios metodológicos de carácter general que son válidos para todas las áreas de esta etapa. Uno de ellos se refiere al trabajo colaborativo de los alumnos:

"Es también esencial impulsar las relaciones entre iguales, proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, organización de grupos de trabajo, la distribución de responsabilidades y tareas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación, superando con ello toda forma de discriminación."

Los principios metodológicos de la Educación Primaria, al dejar en libertad al profesor, no impiden el desarrollo de la colaboración y, en cierta medida, contribuyen algo a ella al recomendarla como principio metodológico.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

10

ANÁLISIS DEL " REAL DECRETO 83/1996 DE 26 DE ENERO POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA."
(BOE de 21/ 02 /1996)

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

1.- Análisis de las finalidades que el Real Decreto se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

Aunque no se plantea finalidades en el ámbito de la colaboración entre el profesorado, la introducción dice que este Reglamento Orgánico es necesario por las novedades que introduce la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, en coherencia con el objetivo de mejora de la calidad de la enseñanza que se pretende con la reforma educativa de la LOGSE. Su objetivo, por tanto, es realizar un desarrollo legislativo para mejorar la calidad de la enseñanza.

Hemos de señalar que esta mejora de la calidad de la enseñanza precisa colaboración entre el profesorado, por lo que es necesario que en el articulado del Real Decreto se establezcan los medios para que dicha colaboración se lleve a cabo.

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración

que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

Este reglamento desarrolla los órganos colegiados de gobierno establecido por la LOPEG: Consejo Escolar y Claustro de Profesores. Y establece los órganos de coordinación docente: departamento de orientación, departamento de actividades complementarias y extraescolares, departamentos didácticos, comisión de coordinación pedagógica y tutores y juntas de profesores de grupo.

Los órganos colegiados de gobierno y los órganos de coordinación docente constituyen pasos imprescindibles hacia la cultura de la colaboración en los centros. Es necesario, sin embargo llenarlos de contenido al respecto.

Establece también el número de reuniones mínimas de los órganos colegiados que, tanto para el consejo escolar como para el claustro, es de una al trimestre más una a principio de curso y otra al final del mismo.

El ROC apunta alguna característica de la colaboración solamente en tres ocasiones: al hablar del equipo directivo, al enumerar las competencias del director y al señalar las funciones de la junta de profesores. Analizaremos los artículos correspondientes :

- Artículo 25.- *"El equipo directivo"*.

" Uno.- Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo del centro y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones."

Trabajar de forma coordinada supone una exigencia mínima de colaboración, ya que implica un nivel mínimo de interdependencia que puede alcanzarse con un reparto coordinado de tareas, sin que sea exigible desde este planteamiento trabajar en equipo o compartir objetivos.

Una definición más colaborativa de los órganos unipersonales de gobierno hubiese favorecido la creación de una cultura de la colaboración en los centros, tanto por el tipo de trabajo que desarrollaría el equipo directivo como por el carácter ejemplificador que podría suponer para el resto del centro.

- Artículo 30. *"Competencias del director"*

Según el apartado l) de este artículo el director debe garantizar el derecho de reunión de los profesores:

" I) Fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y procurar los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas competencias, garantizando el derecho de reunión de profesores, alumnos, padres, y personal de administración y servicios."

Garantizar el derecho de reunión de los profesores constituye un primer paso hacia la colaboración, pero una apuesta decidida por ésta hubiese supuesto el comprometerse a fomentarla y mantenerla. Tener la posibilidad de reunirse es un paso necesario, pero no suficiente para lograr la colaboración.

Artículo 56. *" Funciones del tutor"*

J) " Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos."

Este artículo se refiere a la colaboración entre los profesores y los padres. Podría haberse añadido que, anteriormente, el tutor debería promover y facilitar la colaboración entre los miembros del equipo educativo.

Artículo 58. *"Funciones de la junta de profesores"*

La junta de profesores que está constituida por todos los profesores que imparten docencia en un grupo de alumnos tiene entre sus funciones:

"c) Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el seno del grupo, estableciendo las medidas adecuadas para resolverlos."

En todos los casos en que el reglamento alude a la colaboración lo hace de forma tímida, sólo habla de trabajar de forma coordinada y de garantizar el derecho de reunión. Únicamente en el caso de la relación padres - maestros habla de cooperación. Todas estas decisiones son insuficientes para lograr una cultura de la colaboración.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

Algunos artículos deberían haber hecho referencia al trabajo colaborativo. Se trata de los siguientes:

- Artículo 22. "*Carácter y composición del claustro de profesores*" Cuando define al claustro como el "*..órgano propio de participación de los profesores en el instituto...*" debería añadir que esa participación tendría que basarse en la colaboración.
- Artículo 49. "*Competencias de los departamentos didácticos*" Las competencias respecto a las programaciones didácticas se recogen en el apartado c): "*Elaborar, antes del comienzo del curso académico, la programación didáctica de las enseñanzas correspondientes a las áreas materias y módulos integrados en el departamento, bajo la coordinación y dirección del jefe del mismo, y de acuerdo con las directrices generales establecidas por la comisión de coordinación pedagógica...*" Debería haber insistido en la necesidad de colaborar para realizar estas programaciones.
- Artículo 54. "*Competencias de la comisión de coordinación pedagógica*". Entre las competencias de la comisión de coordinación que recoge este artículo no aparece el trabajo colaborativo ni como instrumento metodológico ni como objetivo a conseguir en el centro.
- Artículo 56. "*Funciones del tutor*". Las funciones que deben ejercer los tutores son todas de carácter individual. Únicamente se habla de ellos como colectivo cuando en el apartado a) se les asigna la función de "*Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto.*". Ni siquiera en este caso se indica que la participación deba ser colaborativa. Se priman las funciones individuales del tutor con su grupo de alumnos frente a las que corresponderían al equipo de tutores. Una vez más deja de optarse por la cultura de la colaboración.
- Artículo 65. "*Autonomía pedagógica de los institutos.*" Dice que los institutos dispondrán de autonomía, pero construirla requiere colaboración entre el profesorado por lo que se corre el riesgo de que la autonomía pedagógica no disponga de medios para desarrollarse y se limite a una declaración de intenciones. No puede haber autonomía fuera de la cultura de la colaboración.

- **Artículo 72. "Evaluación interna de los institutos".** El apartado uno de este artículo insta a los centros a evaluar su propio funcionamiento, los programas y actividades que lleve a cabo y los resultados alcanzados al final de cada curso escolar. Estas tareas no pueden llevarse a cabo sin la colaboración entre los profesores a la que no alude en ninguno de los cinco apartados de los que consta el artículo.

En términos generales podemos decir que los títulos II, III, IV y V de este Real Decreto establecen, respectivamente, los órganos de gobierno de los institutos, los órganos de coordinación docente, la autonomía de los institutos y la evaluación de los mismos. Estos cuatro cometidos precisan la colaboración entre el profesorado, pero la norma legislativa que nos ocupa se olvida de esta necesidad y no alude a ella ni, por tanto, facilita los medios para que se realice.

Habla de órganos colegiados, de participación, de autonomía pedagógica y de evaluación, pero no los relaciona con la colaboración. Desaprovecha, por tanto, numerosas ocasiones de introducir la cultura de la colaboración en los centros a través de su gobierno, su coordinación, su evaluación y el desarrollo de su autonomía.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Los órganos colegiados de gobierno y los órganos de coordinación docente constituyen pasos imprescindibles hacia la cultura de la colaboración en los centros. Es necesario, sin embargo, llenarlos de contenido al respecto.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

- **Artículo 19. "Régimen de funcionamiento del consejo escolar."** En el apartado tres de este artículo se dice que, salvo excepciones, "El consejo escolar adoptará los acuerdos por mayoría simple". Este régimen de funcionamiento no facilita la toma de decisiones por consenso que sería la base de una auténtica colaboración.
- **Artículo 23. "Régimen de funcionamiento del claustro"** El apartado dos dice que: "La asistencia a las reuniones de claustro es obligatoria para todos sus miembros" Aunque es comprensible

el interés del legislador por garantizar que a estas reuniones asista todo el profesorado del centro, no podemos perder de vista el peligro de generar una colaboración artificial al ser obligatorio el trabajo en común.

- Artículo 48.1.- "*Carácter y composición de los departamentos didácticos*" Dice que "*Los departamentos didácticos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos que tengan asignados...*" El importante peso que los departamentos tienen dentro de la estructura del centro podría conducir a la balcanización. Un adecuado funcionamiento de la Comisión de Coordinación Pedagógica, entre otras medidas, podría evitarla.
- Artículo 50. "*Designación de los jefes de los departamentos didácticos*" De acuerdo con el apartado dos de este artículo "*La jefatura de departamento será desempeñada por un profesor que pertenezca al mismo con la condición de catedrático*" La prioridad de los catedráticos para ser jefes de departamento puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en la que la jefatura sería consensuada por el grupo.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Para referirse a la colaboración entre profesores el reglamento utiliza los siguientes términos: "*trabajar de forma coordinada en el desempeño de sus funciones*" y "*garantizar el derecho de reunión...*". Ambos se limitan a recoger las condiciones mínimas para el inicio del proceso colaborativo: tener la posibilidad de reunirse y hacerlo de forma coordinada. No se pide que exista ningún tipo de interdependencia de metas. Solamente para hablar del trabajo conjunto entre padres y maestros utiliza el término "*cooperación*".

7.- Análisis y valoración general del Real Decreto desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros: relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

A pesar de que el interés manifestado por la calidad de la enseñanza hacía esperar un interés equivalente por la colaboración entre profesos-

res, el análisis del reglamento nos muestra una realidad muy distinta, ya que apenas aparece la colaboración. Este hecho puede deberse a que el legislador no entiende que la cooperación entre profesores sea necesaria para la calidad de la enseñanza o bien alude a ésta en la introducción como un recurso retórico y no toma medidas adecuadas para que el reglamento contribuya a conseguirla.

- Este reglamento desarrolla los órganos colegiados de gobierno establecido por la LOPEG y establece los órganos de coordinación docente, ambos constituyen pasos necesarios, pero no suficientes hacia la cultura de la colaboración en los centros, ya que es necesario llenarlos de contenido.
- Respecto a los órganos colegiados reglamenta el número mínimo de reuniones que deben celebrar.
- El decreto sólo alude al tipo de colaboración que se ha de realizar al decir que el equipo directivo deberá trabajar de forma coordinada, que el director debe garantizar el derecho de reunión y que la junta de profesores debe tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el grupo. Referirse solamente al derecho a reunirse y a la coordinación del trabajo es situarse en unos mínimos de colaboración que son imprescindibles para hacer más eficiente el trabajo, pero que no garantizan el desarrollo de una cultura colaborativa.
- En diferentes artículos, el reglamento se refiere a los órganos colegiados, pero no especifica la necesidad de que el profesorado colabore dentro de ellos.
- No indica la necesidad de que los departamentos didácticos elaboren las programaciones de forma colaborativa.
- El reglamento se refiere en varias ocasiones a la participación, pero no dice que su base es el desarrollo de la colaboración.
- La toma de decisiones por mayoría simple, si no se busca el consenso, podría dificultar la colaboración.
- La obligatoriedad de que el jefe de departamento sea un catedrático puede impedir o dificultar la colaboración.

- La asistencia obligatoria a las reuniones de claustro podría desembocar en colaboración artificial.
- El término "cooperación" lo utiliza únicamente para referirse al trabajo conjunto entre padres y maestros.
- El importante peso que se da a los departamentos dentro de la estructura organizativa del centro podría dar lugar a la balkanización.
- Los terminos que designan la colaboración son muy generales y carecen de rigor y profundidad para designar formas concretas de trabajo colaborativo.

En definitiva, el reglamento Orgánico de los Institutos de Enseñanza Secundaria estructura este tipo de centros, pero no toma medidas adecuadas para promover, desarrollar y mantener una cultura de la colaboración en los mismos a pesar de declarar inicialmente su interés por la calidad de la enseñanza. El discurso sobre la calidad que precede al reglamento no conlleva medidas adecuadas, desde el punto de vista de la colaboración, para conseguirla.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN

11

**ANÁLISIS DE LA "ORDEN DE 29 DE JUNIO DE 1994
POR LA QUE SE APRUEBAN LAS INSTRUCCIONES
QUE REGULAN LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONA-
MIENTO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SE-
CUNDARIA.(MODIFICADA POR ORDEN DE 29 DE FE-
BRERO DE 1996)"
(BOE de 5/ 07 / 1994)**

**ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS INSTRUC-
CIONES QUE REGULAN LA ORGANIZACIÓN Y EL
FUNCIONAMIENTO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCA-
CIÓN SECUNDARIA A LA CREACIÓN Y MANTENI-
MIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN
EN LOS CENTROS**

1.- Análisis de las finalidades que las Instrucciones se proponen en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

Estas instrucciones no se plantean finalidades concretas respecto a la colaboración entre el profesorado.

2.- Análisis de los artículos que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

Respecto a la colaboración las instrucciones reglamentan la periodicidad de las reuniones de los órganos de coordinación docente e indican algunas de las funciones de los departamentos y de la Comisión de Coordinación Pedagógica respecto a las programaciones didácticas:

- Artículo 3.- *"Los departamentos celebrarán reuniones semanales que serán de obligada asistencia para todos sus miembros. Al menos una vez al mes, las reuniones de los departamentos tendrán por objeto evaluar el desarrollo de la programación didáctica y establecer las medidas correctoras que esa evaluación aconseje...."*
- Artículo 4.- *"Para hacer posible el cumplimiento de estas tareas y facilitar las reuniones periódicas entre los componentes de un mismo departamento, los jefes de estudios, al confeccionar los horarios, reservarán una hora complementaria a la semana en la que los miembros de un mismo departamento queden libres de otras actividades. Esta hora figurará en los respectivos horarios individuales."*
- Artículo 7.- *"La comisión de coordinación pedagógica se reunirá como mínimo una vez al mes y celebrará una sesión extraordinaria al comienzo del curso, otra al finalizar éste y cuantas otras se consideren necesarias."*
- Artículo 8.- *"La comisión de coordinación pedagógica deberá tener establecidas las directrices generales para la elaboración y revisión del proyecto curricular y de las programaciones didácticas incluidas en éste, antes del comienzo de la elaboración de dichas programaciones...."*
- Artículo 10.- *"Se celebrarán al menos tres sesiones de evaluación, coincidiendo éstas con cada uno de los trimestres del curso."*
- Artículo 11.- *"...podrán realizarse las sesiones conjuntas del tutor con los profesores del grupo de alumnos que el jefe de estudios y los propios tutores consideren necesarias y todas aquellas que estén recogidas en el Plan de Acción Tutorial."*
- Artículo 13 C).- *"Los tutores de los grupos de diversificación (...) se coordinarán con el resto de tutores de sus alumnos."*
- Artículo 16.- *"El jefe de estudios convocará las reuniones de tutores y, para facilitarlas, procurará que los tutores de un mismo curso dispongan, en su horario individual, de alguna hora complementaria común"*.
- Artículo 73.- En este artículo se señala que las restantes horas (después de las lectivas y las complementarias) hasta completar las

treinta de dedicación al instituto, serán computadas mensualmente y pueden comprender, entre otras actividades, la asistencia a reuniones de claustro y a sesiones de evaluación.

- Artículo 81.D) Indica que el horario complementario podrá contemplar horas dedicadas a tareas de coordinación para los miembros del equipo directivo.

3.-Análisis de los artículos que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

Cuando se refiere al proyecto educativo, reglamento de régimen interno, proyecto curricular de etapa y programaciones didácticas de los departamentos, las instrucciones deberían recoger la necesidad de que estos documentos se elaborasen sobre la base de un trabajo auténticamente colaborativo.

4.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Establecer la periodicidad de las reuniones de los órganos de coordinación docente e indicar algunas de las funciones de los departamentos y de la Comisión de Coordinación Pedagógica respecto a las programaciones didácticas puede contribuir, en cierta medida, al desarrollo de la colaboración.

5.- Análisis de los artículos cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No contiene artículos que impidan el desarrollo de la cultura de la colaboración en el centro.

El gran peso de los departamentos que se reúnen semanalmente, frente a otros órganos que lo hacen con una periodicidad mayor, puede contribuir a la balcanización en el centro.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Las instrucciones hablan solamente de "celebrar reuniones". Se trata del primer paso hacia la colaboración sin especificar si en ellas existe un trabajo en común y si éste se basa en la interdependencia de metas.

7.- Análisis y valoración general de las Instrucciones desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros : relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

Respecto a la colaboración, las instrucciones reglamentan la periodicidad de las reuniones de los órganos de coordinación docente e indican los procedimientos y plazos en los que deben realizar sus tareas dichos órganos de coordinación.

Estas instrucciones no impiden el desarrollo de una cultura de la colaboración, pero tampoco la potencian en gran medida, ya que se limitan a recoger algunos aspectos puntuales respecto a ella que abren un cierto espacio para su desarrollo.

ANÁLISIS DE LEGISLACIÓN 12

ANÁLISIS DE DE LAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS RECOGIDAS EN EL "ANEXO AL REAL DECRETO 1334/1991, DE 6 DE SEPTIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA." (BOE de 13 / 09 /1991)

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA ETAPA A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

El decreto del currículo no señala una metodología con carácter prescriptivo, sino que deja las decisiones metodológicas a juicio del profesor:

"En un currículo abierto, los métodos de enseñanza son en amplia medida responsabilidad del profesor y no deben ser completamente desarrollados por la autoridad educativa."

Se indican, sin embargo, ciertos principios metodológicos de carácter general que son válidos para todas las áreas de esta etapa. Ninguno de estos principios se refiere al trabajo colaborativo entre los alumnos. La colaboración, por tanto, no aparece en el decreto del currículo como algo obligatorio ni siquiera como algo recomendado.

Los principios metodológicos de la Educación Secundaria no contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración entre los alumnos, si bien tampoco la impiden al dejar en libertad al profesor.

ANEXO 5.- DOCUMENTOS DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS ANALIZADOS.

1

ANÁLISIS DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ARAGÓN - CURSO 2000 / 2001

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ARAGÓN A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

1.-Análisis de las finalidades que el Plan de Formación del Profesorado se propone en el ámbito de la colaboración entre el profesorado.

El "Plan de Formación del Profesorado de Aragón" para el curso 2000 / 2001 no se propone ninguna finalidad en el ámbito de la colaboración entre el profesorado. Sin embargo, como pretende contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, es preciso que adopte medidas para promover la colaboración, ya que no puede haber calidad sin colaboración.

Tampoco incluye la colaboración entre profesores entre sus líneas prioritarias que son las siguientes:

- Aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela

- Formación profesional.
- Atención a la diversidad.
- Aprendizaje de idiomas.
- Bibliotecas escolares y tratamiento de la información en la escuela.
- Diseño del currículo aragonés.
- Áreas artísticas en Infantil y Primaria.
- Organización y gestión de centros escolares.

2.- Análisis de los apartados que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Características y finalidades de la colaboración que proponen. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

El trabajo colaborativo entre profesores aparece únicamente al explicar las características de algunas modalidades de formación: el seminario, el grupo de trabajo y la formación en centros. Sin embargo, hay que señalar que el plan se limita a recoger las indicaciones al respecto que aparecen en la orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado.

Su contribución a la cultura de la colaboración es escasa puesto que se limita a recoger lo que dicen disposiciones de rango superior.

3.-Análisis de los apartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

Las líneas prioritarias podrían contemplar el desarrollo de la colaboración entre profesores. Aunque la mayoría se refieren a áreas o ámbitos de actuación con el alumnado se podría haber incluido como prioridad transversal el siguiente tema:

- Desarrollo de la colaboración entre profesores en las tareas de diseño y desarrollo del currículo.

Para que este planteamiento de carácter general contribuyese al desarrollo de la cultura de la colaboración tendría que reflejarse en la reali-

zación de actividades de formación que trabajasen la colaboración como objetivo y como metodología, sin embargo no aparecen actividades destinadas a desarrollar el trabajo cooperativo entre profesores en ninguno de los ámbitos del plan que son los siguientes:

- Actividades del ámbito de la Comunidad Autónoma.
- Actividades del Convenio con la Universidad. Provincia de Teruel.
- Actividades en convenio con otras entidades.
- Actividades provinciales de los Centros de Profesores y de Recursos de la provincia de Teruel.
- Actividades del CPR de Teruel .

4.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede promover o facilitar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

El único apartado que se refiere a la colaboración es el titulado "Modalidades formativas" que recoge, como hemos visto, algunas modalidades que se desarrollan de forma colaborativa.

5.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No aparecen apartados que impidan el desarrollo de la colaboración.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

No aparece ninguna referencia directa a la colaboración. El carácter colaborativo de los grupos de trabajo y seminarios lo deducimos de sus respectivas descripciones sin que haya una manifestación explícita al respecto.

7.- Análisis y valoración general del Plan de Formación del profesorado desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en los centros: relación entre las finalidades que pretende y las medidas que adopta al respecto. Posibilidades y límites que ofrece.

-
- Este plan de formación no realiza ninguna contribución al desarrollo de una cultura de la colaboración en los centros, ya que la única referencia que hace a ella es cuando recoge las modalidades de formación establecidas en la Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la Convocatoria, Reconocimiento, Certificación y Registro de las Actividades de Formación Permanente del Profesorado.
 - No recoge la colaboración entre sus líneas prioritarias ni se compromete en desarrollarla desde las actividades que se propone desarrollar.
 - El Plan no impide sin embargo que la cultura de la colaboración se desarrolle, dejando abierta la posibilidad de promoverla a través de los grupos de trabajo y seminarios que son modalidades que los profesores deben proponer. Pierde, no obstante, una importante posibilidad de incidir directamente en este tema.

ANEXO 6 .- GUÍA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL CENTRO

CENTRO :

DOCUMENTO :

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN EL CENTRO.

1.- Análisis de la estructura del documento y de sus posibilidades de contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración entre el profesorado.

2.- Análisis de los apartados que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

3.-Análisis de los apartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

4.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

5.- Análisis del tipo y grado de colaboración entre el profesorado que refleja el documento y de su contribución a los objetivos que éste pretende conseguir.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

7.- Análisis y valoración general del documento desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en el centro: lo que aporta a la colaboración entre profesores, lo que podría haber aportado y lo que impide. Posibilidades y límites que ofrece.

ANEXO 7.- DOCUMENTOS DEL CENTRO ANALIZADOS.

Colegio Educación Infantil y Primaria:

- Análisis 1.-Proyecto Educativo de Centro
- Análisis 2.- Proyecto Curricular de Centro
- Análisis 3.- Reglamento de Régimen Interno

Centro Educación Secundaria:

- Análisis 4.- Proyecto Educativo de Centro
- Análisis 5.- Proyecto Curricular de Educación Secundaria Obligatoria.
- Análisis 6.- Proyecto Curricular de Bachillerato
- Análisis 7.- Reglamento de Régimen Interno

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL CENTRO (1)

**CENTRO : Colegio de Educación Infantil y
Primaria**

DOCUMENTO : Proyecto Educativo de Centro.

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO A LA CREACIÓN Y MANTE- NIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN.

1.- Análisis de la estructura del Proyecto Educativo y de sus posibilidades de contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración entre el profesorado.

El Proyecto Educativo analizado, tras la introducción y el análisis del contexto, recoge las notas de identidad, los objetivos generales y la estructura del centro. Estos tres últimos apartados son los que podrían contribuir de forma especial a la creación de una cultura de la colaboración. El Proyecto constituye el lugar ideal para expresar un compromiso con la colaboración, formular objetivos para alcanzarla y diseñar una organización que permita desarrollarla con todas sus consecuencias.

2.- Análisis de los apartados que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

Ni las notas de identidad, ni los objetivos recogen ninguna referencia directa al trabajo colaborativo entre el profesorado. En la estructura del centro que se recoge en un esquema que posteriormente se desarrolla en el Reglamento de Régimen Interno aparece como órgano de participación de los maestros los "grupos de trabajo", siendo esta la única alusión a la cooperación. Estos grupos contribuyen positivamente a promover la colaboración al ofrecer a los profesores la posibilidad de agruparse fuera de los

equipos de ciclo. Su definición y funciones se recogen en el Reglamento de Régimen Interno.

Aunque el trabajo colaborativo entre profesores no se menciona directamente en el Proyecto, tres de los 21 objetivos generales se refieren a éste de una forma indirecta. Son los siguientes:

" 12º) Utilizar distintos agrupamientos de alumnos/as en las distintas actividades del aula."

Este objetivo se propone únicamente promover la utilización de diversas formas de agrupamiento de los alumnos en el aula. Algunos de estos agrupamientos, como el pequeño grupo, facilitan el trabajo en equipo e incluso suelen ir dirigidos a la práctica de la cooperación. El Proyecto promueve indirectamente a través de este objetivo, el trabajo cooperativo de los alumnos que tan relacionado está con el de los profesores y que forma también parte de la cultura de la colaboración en los centros.

"17º) Impulsar la participación activa de todos los integrantes de la Comunidad Educativa en la gestión y funcionamiento del centro."

La participación de los miembros de la Comunidad Educativa en el funcionamiento del centro exige trabajo en equipo. Considero que debería haberse indicado la necesidad de este tipo de trabajo, ya que sin él la participación por la que apuesta el objetivo queda limitada a la puesta en práctica de unas finalidades diseñadas por otros.

"18º) Establecer relaciones de colaboración y coordinación con los centros de Enseñanza Secundaria al que este centro de primaria está adscrito."

Las relaciones de colaboración entre centros se establecen a través del profesorado, por lo que es necesario el trabajo en equipo entre los profesores de ambos centros. Una vez más debería haberse indicado la necesidad de la colaboración para que la coordinación no se limite a un intercambio formal de información.

Las referencias al trabajo cooperativo entre profesores pueden dividirse, pues, en dos grupos: por una parte la creación de los grupos de trabajo y, por otra, los tres objetivos citados e indirectamente relacionados con la colaboración. La creación de los grupos de trabajo y su inclusión en la estructura organizativa del centro contribuye directamente a promover la cooperación entre el profesorado, aunque sus funciones no se explican en este documento, mientras que la contribución que los objetivos citados

realizan a la cooperación es indirecta y limitada. Sin embargo la colaboración es una fuerza que se impulsa a sí misma y si realmente trabajasen en equipo los miembros de la Comunidad Educativa para gestionar y hacer funcionar el centro, los alumnos en sus aulas y los profesores para coordinarse con los de los Centros de Secundaria, se avanzaría mucho hacia la colaboración.

3.-Análisis de los apartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

El lugar más importante dónde podría mencionarse la colaboración es en las notas de identidad, pero ninguna de ellas hace alusión a la misma. El centro podría haber decidido caracterizarse por el desarrollo de un trabajo colaborativo entre los profesores o por promover una cultura de la colaboración en todas las instancias del mismo : comunidad educativa, profesores, alumnos, etc., pero no ha sido así y los objetivos generales que surgen de las notas de identidad tan solo tienen en cuenta la colaboración de una forma muy limitada, tal como se indica en el punto anterior.

Considero que los Objetivos Generales del Proyecto únicamente se conseguirán en su totalidad a través de práctica de la colaboración, aunque esta no aparezca de forma explícita.

4.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No aparecen apartados cuyo contenido dificulte la colaboración. Las notas de identidad, que constituyen los principios rectores del documento, se refieren a la tolerancia, la libertad, el respeto a las creencias, la coeducación, la educación integral, la metodología variada y la gestión democrática. Todos estos principios son compatibles e incluso acordes con el desarrollo de la colaboración. Lo mismo ocurre con los objetivos generales.

5.- Análisis del tipo y grado de colaboración entre el profesorado que refleja el documento y de su contribución a los objetivos que éste pretende conseguir.

Si exceptuamos la creación de los grupos de trabajo, el documento no se propone alcanzar ningún grado especial de colaboración entre el profesorado, a pesar de que muchos de los objetivos que se plantea se alcanzarían mejor a través de ésta.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

El Proyecto no se refiere directamente a la colaboración, por lo que no podemos analizar la terminología que utiliza. El término más cercano es "participación". Cuando habla de colaborar y coordinarse con los centros de secundaria utiliza el término "colaboración" para referirse a la relación entre los centros, pero sin que conlleve necesariamente un trabajo en equipo entre profesores.

En la estructura del centro utiliza la expresión "Grupos de trabajo", pero no explica su significado y contenido.

7.- Análisis y valoración general del documento desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en el centro: lo que aporta a la colaboración entre profesores, lo que podría haber aportado y lo que impide. Posibilidades y límites que ofrece.

Este Proyecto Educativo no nombra la colaboración entre profesores en ninguno de sus apartados, a excepción de la ya citada creación de "Grupos de Trabajo" que no procede de las notas de identidad ni de los objetivos generales y cuyas funciones no se indican hasta el Reglamento de Régimen Interno. El documento no refleja un interés especial por la cultura de la colaboración, ni considera prioritario promoverla, sin embargo sus notas de identidad y sus objetivos no sólo guardan coherencia con la colaboración, sino que la necesitan para cumplir mejor su cometido, por lo tanto podría haberse reflejado esta necesidad de la colaboración sin contradecir el espíritu de las decisiones tomadas.

El texto no impide la colaboración, pero no la impulsa especialmente, a pesar de se propone desarrollar valores que son totalmente compatibles con ella, e incluso complementarios.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL CENTRO (2)

CENTRO : Colegio Educación Infantil y Primaria.

DOCUMENTO : Proyecto Curricular de Centro

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN.

1.- Análisis de la estructura del Proyecto Curricular y de sus posibilidades de contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

El Proyecto Curricular desarrolla en el ámbito del currículum las notas de identidad y los objetivos generales formulados en el Proyecto Educativo. Un centro que pretenda caracterizarse por el desarrollo de una cultura colaborativa tiene en el Proyecto Curricular un instrumento preferente para llevar la colaboración a los alumnos. Para ello deberá tener presente este principio de forma especial en la priorización de objetivos y en la definición de una metodología que otorgue importancia a la cooperación.

Aunque el Proyecto Curricular se refiere únicamente a la colaboración entre alumnos la práctica de ésta es una forma de contribuir al desarrollo de la cultura de la colaboración en el centro. Además determinadas decisiones tomadas en el marco del PCC pueden aconsejar, e incluso exigir, la colaboración entre el profesorado.

2.- Análisis de los apartados que mencionan el trabajo colaborativo entre el alumnado. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

El trabajo colaborativo entre el alumnado está presente en los apartados "Objetivos de Etapa" y "Metodología. Criterios metodológicos de carácter didáctico".

Respecto a los objetivos de etapa hay que señalar el número 9 del Proyecto que corresponde al f) del currículo básico :

"Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan."

El centro contextualiza este objetivo y hace suyo con el siguiente comentario:

"La consecución de este objetivo requiere intensificar el empleo de este tipo de actividades y mejorar el dominio de las técnicas de grupo por parte del profesorado"

Vemos como el profesorado se propone promover el trabajo en equipo con los alumnos y entiende que la forma de lograrlo es a través de la práctica continuada y el conocimiento de las técnicas de grupo. Este objetivo y la interpretación que se hace del mismo es decisivo a la hora de promover la colaboración entre el alumnado.

En lo que respecta a la metodología hay que señalar los siguientes principios metodológicos que propone :

"Promover la interacción como motor de aprendizaje."

"Fomentar el trabajo en equipo y favorecer la interacción alumno - alumno"

Estos principios metodológicos están en relación con el objetivo antes citado y con el interés por aprovechar la interacción para facilitar el aprendizaje.

Suponen también un impulso a la colaboración entre alumnos desde el ámbito concreto de la metodología. En el mismo sentido se pronuncian en el apartado: " Criterios para el agrupamiento de alumnos " :

"Dentro del grupo del aula se fomentará el trabajo en pequeño grupo. La organización de los grupos de trabajo se hará preferentemente atendiendo a criterios de heterogeneidad porque de esta forma la interacción da lugar a la confrontación de opiniones, a la utilización de distintas estrategias para resolver situaciones, a la cooperación e intercambio de ayuda. Además, favorece el desarro-

llo de actitudes de tolerancia, respeto a las diferencias y no discriminación."

En este apartado encontramos una apuesta clara por la colaboración entre alumnos. Se promueve la interacción a partir de pequeños grupos heterogéneos como forma de llegar a la cooperación y el intercambio de ayuda.

Por otra parte, los dos principios metodológicos siguientes requieren la colaboración entre el profesorado:

"Coordinar la programación entre los ciclos, entre los profesores de los distintos grupos del ciclo y entre los profesores que intervienen con el mismo grupo de alumnos."

"Consensuar actuaciones comunes en algunos aspectos concretos como empleo de una determinada cuadrícula en el aprendizaje de la escritura, la metodología a utilizar en la enseñanza de la resta, la presentación de trabajos y actividades, etc."

Tanto la coordinación de las programaciones en los ciclos, en los diferentes grupos del ciclo y en los equipos docentes, como el llegar a consensos sobre actuaciones comunes, requieren un trabajo de colaboración entre el profesorado.

En resumen, el Proyecto Curricular recoge en los objetivos de la Educación Primaria y en los criterios metodológicos la colaboración entre el alumnado. Además, algunos de los principios metodológicos se refieren a la toma de acuerdos entre el profesorado y llegar a estos acuerdos exige trabajo cooperativo entre profesores. Podemos decir, por tanto, que este proyecto contribuye en cierta medida a desarrollar la cultura de la colaboración en el centro.

3.-Análisis de los apartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

Los apartados que considero deberían haber hecho referencia al trabajo colaborativo y no la han hecho son los siguientes :

- Al enumerar en la introducción las necesidades y problemas con respecto al alumnado podrían haber incluido la necesidad de fomentar la cooperación entre los alumnos a través del desarrollo del trabajo cooperativo entre ellos.

- Al contextualizar el objetivo relativo al trabajo en equipo arriba enunciado, podrían haberlo priorizado como han hecho con otros objetivos.
- En la metodología aparece la colaboración como medio de desarrollar aprendizajes o de aprender a colaborar, se podía haber incluido también como medio de desarrollar valores cooperativos.
- Determinados principios metodológicos aluden a la coordinación entre profesores y para realizarla es necesario el trabajo en equipo entre profesores. Habría que haber explicitado claramente esta necesidad.

Si se hubiesen tomado las decisiones anteriores se hubiese contribuido en mayor grado al desarrollo de la cultura de la colaboración en el centro.

4.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No aparecen apartados que impidan o dificulten el desarrollo de la cultura de la colaboración, por el contrario, los objetivos priorizados son acordes con el desarrollo de dicha cultura, e incluso algunos de ellos se pueden desarrollar mejor a través del trabajo en equipo.

5.- Análisis del tipo y grado de colaboración que refleja el documento y de su contribución a los objetivos que éste pretende conseguir.

Una de las intenciones del documento es promover el trabajo en equipo entre los alumnos. Este trabajo colaborativo es coherente con la contextualización que se hace de los objetivos y contribuye de forma especial a desarrollar los dos primeros objetivos priorizados que son los siguientes:

1.- "Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y convivencia humanas y obrar de acuerdo con ellos "

2.- "Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportándose de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales".

6.-Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Como ya hemos dicho, el proyecto se pronuncia por la colaboración contextualizando objetivos y definiendo la metodología. Sólo en este segundo caso utiliza terminología propia al hablar de *"fomentar el trabajo en pequeño grupo"* y de que *"esta forma de interacción da lugar a la confrontación de opiniones, a la utilización de distintas estrategias para resolver situaciones, a la cooperación e intercambio de ayuda."* La terminología "trabajo en grupo" , a pesar de ser habitual, resulta equívoca y pobre, ya que se limita a indicar que se trata de un trabajo que se realiza por un colectivo y no por personas individuales. Únicamente el hecho de hablar de confrontación de opiniones, cooperación e intercambio de ayuda, indica el alcance y la intencionalidad del citado trabajo en equipo. En realidad podría utilizar el término "cooperación", que alude ya a poseer objetivos comunes y desarrollables, a través del equipo.

7.- Análisis y valoración general del documento desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en el centro: lo que aporta a la colaboración entre alumnos, lo que podría haber aportado y lo que impide. Posibilidades y límites que ofrece.

El proyecto contribuye al desarrollo de la cultura de la colaboración en el centro al priorizar en los objetivos y proponer en la metodología el trabajo en equipo con los alumnos. También toma algunas decisiones metodológicas que exigen el trabajo cooperativo de los profesores.

A pesar de que los aspectos citados deben ser valorados positivamente, encontramos carencias como la de no haber incluido entre las necesidades de alumnado la de desarrollar la cooperación, la de no recoger entre los principios metodológicos la importancia de la colaboración entre alumnos como medio de desarrollar valores cooperativos, o la necesidad de que el profesorado también trabaje en equipo para desarrollar la metodología que el Proyecto Curricular propugna. Estas carencias limitan, en parte, el alcance del grado de desarrollo de la cultura de la colaboración. No aparecen, sin embargo, elementos que la impidan.

El balance final del análisis del Proyecto Curricular es positivo, a pesar de la existencia de carencias, ya que toma medidas para desarrollar en un grado bastante aceptable el trabajo en equipo entre alumnos.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL CENTRO (3)

CENTRO : Colegio de Educación Infantil y Primaria.

DOCUMENTO : Reglamento de Régimen Interno.

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN EL CENTRO.

1.- Análisis de la estructura del Reglamento de Régimen Interno y de sus posibilidades de contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración entre el profesorado.

Este Reglamento de Régimen Interno consta de seis capítulos, uno preliminar y cinco dedicados respectivamente a los órganos de gobierno, los órganos de participación, los recursos humanos, la convivencia y las disposiciones finales. A través de un reglamento de este tipo se puede hacer llegar la colaboración a las cuestiones prácticas de la vida diaria del centro, diseñando unas normas que permitan y faciliten el trabajo colaborativo entre profesores.

2.- Análisis de los apartados que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

El Reglamento no menciona la colaboración más allá de lo que contienen las normativas legales que recoge, tales como el Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria y el Real Decreto por el que se establecen los Derechos y Deberes de los Alumnos y las Normas de Convivencia en los Centros. Únicamente cuando se refiere a lo que el ROC llama "Órganos de coordinación docente" y que este reglamento denomi-

na "Organos de participación", incluye los agrupamientos denominados "Grupos de trabajo"

Los Grupos de Trabajo los define como grupos de profesores movidos por un propósito común dentro de su tarea educativa. Las funciones que les asigna están dirigidas a elaborar un trabajo común y van desde elegir un dinamizador, intercambiar experiencias e información, analizar recursos educativos y elaborar materiales, hasta elaborar una memoria del trabajo realizado. Estas funciones en realidad podrían resumirse en la que el propio reglamento incluye en penúltimo lugar :

" e) Elaborar, aplicar y evaluar el Plan de trabajo que se quiera desarrollar. "

La creación jurídica de estos grupos puede ser muy positiva de cara al desarrollo de una cultura de la colaboración, ya que permite trabajar en equipos que surjan de forma espontánea y cuya composición y objetivos respondan a los intereses que el centro o una parte del mismo presenten en ese momento. Se trata de una estructura que favorece una colaboración auténtica entre el profesorado en la que la composición del grupo se supedita a los objetivos.

3.-Análisis de los apartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

El Reglamento recoge la normativa actual sin apenas añadir cuestiones propias, pero para contribuir a la creación y mantenimiento de una cultura de la colaboración debería haber enriquecido el apartado 1.2 "Órganos colegiados" correspondiente al capítulo 1: "Órganos de gobierno", así como el capítulo 2 : "Órganos de participación", especialmente en el apartado 2.1 "Maestros/as". En todos estos apartados se podían haber recogido formas de funcionamiento más colaborativas que enriquecieran la legislación vigente añadiéndole cauces que facilitasen el trabajo cooperativo.

4.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Ninguno de los apartados del reglamento impide o dificulta el trabajo colaborativo más allá de lo que la normativa establece, además el punto añadido "Grupos de trabajo" lo favorece claramente.

5.- Análisis del tipo y grado de colaboración entre el profesorado que refleja el documento

El documento permite la colaboración, pero pierde importantes ocasiones de fomentarla. No ocurre así en lo que se refiere al ya citado apartado "2.1.2 Grupos de Trabajo". El hecho de incluir este apartado indica un interés por reconocer e impulsar dentro de la estructura del centro y de sus normas de funcionamiento los intentos colaborativos del profesorado.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Cuando el reglamento en su artículo 28 introduce la colaboración más allá de las normativas legales, la terminología que utiliza es la de " Grupos de trabajo ". Esta terminología solo se refiere, en sentido estricto, a grupos de profesores que trabajan juntos, pero como puede comprobarse en la definición que se dá de los mismos, es una forma genérica de referirse a colectivos de profesores con un objetivo común.

El término utilizado resulta demasiado ambiguo, pero obedece a la costumbre de utilizarlo que existe y viene matizado por la definición que se hace del mismo.

7.- Análisis y valoración general del documento desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en el centro: lo que aporta a la colaboración entre profesores, lo que podría haber aportado y lo que impide. Posibilidades y límites que ofrece.

El Reglamento de Régimen Interno no aporta mucho a la creación de una cultura de la colaboración en el centro, ya que, en gran medida, se limita a recoger la legislación vigente. Aunque no impide la colaboración e incluso realiza alguna aportación importante al respecto, como la ya citada de los Grupos de Trabajo, podría haber diseñado una estructura organizativa más centrada en promover, facilitar y mantener el trabajo colaborativo entre profesores. Tampoco recoge la práctica del centro de mantener la Comisión de Coordinación Pedagógica, con lo que se hace patente el divorcio entre los documentos que se elaboran y la práctica real del centro.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL CENTRO (4)

CENTRO : Centro de Educación Secundaria .

DOCUMENTO : Proyecto Educativo de Centro.

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO A LA CREACIÓN Y MANTE- NIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN.

1.- Análisis de la estructura del Proyecto Educativo y de sus posibilidades de contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración entre el profesorado.

El Proyecto Educativo es el documento donde se recogen las señas de identidad del centro y en función de ellas se establecen unos objetivos y una estructura organizativa. Constituye un lugar privilegiado para expresar el compromiso que se adquiere con la colaboración y los medios que se van a habilitar para desarrollarla.

El Proyecto Educativo analizado consta de los apartados siguientes:

Definición y objetivos.

- 1.- Características del entorno escolar y servicios educativos que en función del mismo satisface el instituto.
- 2.- Intercambios escolares.
- 3.- Relaciones con otras instituciones.

El apartado inicial "Definición y Objetivos" recoge los aspectos en los que busca la formación integral del alumno, la idea que el centro tiene de la educación y los objetivos que se plantea al respecto. Considero que este apartado es el más oportuno para definirse en torno a la cultura de la colaboración.

2.- Análisis de los apartados que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

El Proyecto habla de la colaboración entre profesores en los apartados "Definición y objetivos" y en " Relaciones con otras instituciones".

En el primer apartado, al definir la idea de la educación que tiene el centro dice :

" 4. Que, como Centro de formación y trabajo, actividades que exigen la colaboración de todos sus miembros, el respeto, tanto a las personas como al material y las instalaciones, y el diálogo, como forma democrática de comunicación, deberán ser formas fundamentales de convivencia."

Afirma que la educación exige la colaboración de todos los miembros del centro, refiriéndose a profesores, padres y madres, alumnado y personal no docente. La idea de colaborar con una finalidad educativa común se extiende aquí a todos los miembros de la Comunidad Educativa contribuyendo así con mayor fuerza al desarrollo de la cultura de la colaboración. También hay que señalar, sin embargo, que pone el énfasis, más que en la necesidad de colaborar en lo que esto debe conllevar: respeto, diálogo, etc.

Al hablar de las relaciones con otras instituciones, y en concreto, con otros centros de Secundaria dice :

"Otros centros de Secundaria Públicos de la ciudad: (Indica los nombres). Existe un contacto periódico de los equipos directivos que permite intercambiar información, abordar juntos problemas comunes y que los alumnados respectivos participen en actividades de los otros centros."

En este caso hace una referencia a la colaboración entre el profesorado, en concreto entre los miembros de los equipos directivos de diferentes centros.

Considero positivo estos llamamientos a la colaboración, pero resultan insuficientes para desarrollar una profunda cultura de la colaboración.

3.-Análisis de los apartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

En la definición que el centro hace de sí mismo y en los objetivos que se propone se echa en falta una mayor presencia de la colaboración. Los apartados o subapartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que podrían haber hecho referencia al mismo son, en mi opinión, los siguientes:

- Al enumerar los objetivos de la actividad educativa del Instituto se podía haber añadido el siguiente:

"10.- Crear una cultura de la colaboración en el centro promoviendo un trabajo cooperativo entre el profesorado, entre el alumnado, y en general entre todos los miembros de la Comunidad Educativa."

Este objetivo desarrollaría la idea de educación que el PEC expresa en el punto 4 citado anteriormente.

- Cuando enuncia el objetivo 3 también antes citado : " 3. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre todos los hombres. "

Debería haber añadido que los alumnos aprenden la práctica de la cooperación a través de la participación en grupos cooperativos.

4.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No existen apartados en el proyecto cuyo contenido impida o dificulte el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro. Tanto la definición que se hace del centro como sus objetivos son compatibles y acordes con el desarrollo de la colaboración.

5.- Análisis del tipo y grado de colaboración entre el profesorado que refleja el documento y de su contribución a los objetivos que éste pretende conseguir.

Este Proyecto Educativo no promueve especialmente la colaboración entre el profesorado, sin embargo se da la contradicción de que los objetivos que plantea se conseguirían mejor a través de dicha cooperación.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

El Proyecto sólo se refiere a la cooperación cuando dice en el ya citado punto 4 que las actividades del centro *"...exigen la colaboración de todos sus miembros..."* y cuando en el último apartado habla de la relación con los centros de secundaria diciendo que *"Existe un contacto periódico de los equipos directivos que permite intercambiar información..."*

En el primer caso utiliza el término *"colaboración"*, pero parece ser que se le da un sentido muy amplio al referirse a todas las actuaciones de trabajo conjunto. Se utiliza, por lo tanto, en sentido general. En el segundo caso habla de *"contactos periódicos"* que rebajan en calidad y cantidad el trabajo colaborativo hasta el punto de que se limita a intercambiar información como más adelante se indica.

7.- Análisis y valoración general del documento desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en el centro: lo que aporta a la colaboración entre profesores, lo que podría haber aportado y lo que impide. Posibilidades y límites que ofrece.

El proyecto analizado no se refiere directamente en ningún apartado a la colaboración entre el profesorado, por lo que no parece manifestar interés por el desarrollo de la cultura de la colaboración. Aunque no contiene apartados que impidan la cooperación, hubiese resultado muy positivo que entre los objetivos del instituto hubiese incluido alguno dirigido a promover la colaboración entre el profesorado, el alumnado y, en general, en el conjunto de la Comunidad Educativa.

El texto no impide el desarrollo de la colaboración, pero tampoco la impulsa, a pesar de que los objetivos que el centro se propone son totalmente compatibles con ella.

ANÁLISIS DOCUMENTOS DEL CENTRO (5)

CENTRO : Centro de Educación Secundaria

DOCUMENTO : Proyecto Curricular de Educación Secundaria Obligatoria.

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN.

1.- Análisis de la estructura del Proyecto Curricular y de sus posibilidades de contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

El Proyecto Curricular puede contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro a través de dos tipos de decisiones: las que promueven la colaboración entre el alumnado, y las que, aunque se refieren a los alumnos, conllevan o aconsejan la colaboración entre el profesorado. En cualquier caso estamos ante un importante instrumento para desarrollar una cultura de la colaboración entre el alumnado y, en general, en el centro.

El Proyecto Curricular analizado consta de los apartados siguientes:

- I.- Adecuación de los Objetivos Generales de Etapa.
- II.- Metodología.
- III.- Evaluación.
- IV.- Temas transversales.
- V.- Criterios y procedimientos para organizar la atención a la diversidad.
- VI.- Materias optativas.

De todos estos apartados los que más puede contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración son los relativos a la adecuación de obje-

tivos y a la metodología, ya que ambos puede recoger de forma preferente el compromiso con el desarrollo del trabajo cooperativo.

2.- Análisis de los apartados que mencionan el trabajo colaborativo entre el alumnado. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

El trabajo colaborativo entre el alumnado está presente en los apartados "Objetivos Generales de Etapa." y "Metodología", mientras que la colaboración entre los profesores la encontramos en el apartado "Evaluación"

En lo que se refiere a los Objetivos Generales de Etapa, el centro prioriza dos al considerarlos comunes para todas la áreas. Uno de ellos se refiere a la colaboración entre alumnos y en el currículo básico aparece definido de la forma siguiente :

" f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales sociales."

El centro realiza una definición definitiva de este objetivo que queda así :

" f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales sociales y valorando y respetando las normas internas de convivencia, así como haciendo un uso adecuado de los bienes comunes."

Uno de los comentarios que se hacen respecto a este objetivo es el siguiente:

" 1.- Los alumnos y alumnas deben aprender a comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación entre las per-

sonas, cocociendo, respetando y valorando la diversidad cultural y el bienestar común."

Vemos como a través de este objetivo reformulado se pretende extender a toda las áreas y a toda la vida del centro la participación en grupos del alumnado y el desarrollo de actitudes solidarias y tolerantes al respecto, así como el respeto de las normas de convivencia.

Respecto a la metodología, las referencias a la colaboración podemos encontrarlas en el subapartado "Principios generales":

" 7.- Promover actividades de grupo y participativas para favorecer la interacción en el aula como motor del aprendizaje"

También encontramos otra referencia menos directa en uno de los puntos del subaparatado " Criterios para el agrupamiento de alumnos":

" 5. Dentro del aula, cada profesor agrupará a los alumnos, en su caso, con aquellos criterios que crea más convenientes"

La metodología, por tanto, recomienda promover actividades de grupo con objeto de favorecer la interacción y favorecer el aprendizaje. La forma de realizar los agrupamientos irá supeditada a lograr la interacción.

Hasta aquí las decisiones del proyecto Curricular que hemos analizado van dirigidas al alumnado, pero en el apartado dedicado a la evaluación, concretamente en el subapartado "Evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas" se habla de la toma de decisiones colegiada por parte del profesorado :

"La evaluación se realizará por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor-tutor del grupo y asesorados por el Departamento de Orientación; las decisiones se tomarán de forma colegiada; en el caso de que no haya consenso, cualquier decisión se adoptará con el acuerdo de, al menos, dos tercios del equipo de profesores."

En este apartado, el Proyecto nos remite a la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado para poder llegar a una toma de decisiones colegiada. Hay que señalar, sin embargo, que estas decisiones colegiadas vienen ya prescriptas en la normativa sobre evaluación.

Hemos visto como, especialmente desde la colaboración entre el alumnado, se promueve la cultura de la colaboración en el centro.

3.-Análisis de los apartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

Algunos apartados deberían haber hecho referencia al trabajo colaborativo, pero no la han hecho. Son los siguientes :

- En los principios generales metodológicos aparece la colaboración como medio de favorecer la interacción en el aula como motor del aprendizaje. Se podía haber incluido también como medio de desarrollar valores cooperativos.
- Los criterios para el agrupamiento de alumnos se supeditan a la organización y recursos del centro, la diversificación respecto al centro de procedencia y, especialmente, el desarrollo de aprendizajes. Podían haberse incluido otros criterios que se dirigiesen al desarrollo de valores cooperativos.
- Al recoger la norma de que las decisiones de evaluación se tomen de forma colegiada podría haber indicado que esta colegiación se basa en el trabajo colaborativo del profesorado.
- En el apartado "Evaluación y Seguimiento del Proyecto Curricular" debería haberse incluido la importancia del trabajo cooperativo entre el profesorado para llevar a cabo dicha evaluación y seguimiento.

Si se hubiesen tomado las decisiones anteriores se hubiese contribuido en mayor grado al desarrollo de la cultura de la colaboración en el centro.

4.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No aparecen apartados que impidan o dificulten el desarrollo de la cultura de la colaboración, al contrario, uno de los objetivos que debe trabajarse a través de todas las áreas, y que por tanto tiene la consideración de objetivo priorizado, se refiere a la participación en actividades de grupo. Del mismo modo, la metodología se basa en la interacción.

5.- Análisis del tipo y grado de colaboración que refleja el documento y de su contribución a los objetivos que éste pretende conseguir.

Este Proyecto Curricular se basa, especialmente, en dos grandes objetivos, uno de los cuales se refiere a la relación con otras personas y la participación en actividades de grupo. El grado de colaboración que se propone es, por tanto, bastante importante, sin embargo el resto de decisiones del documento no son siempre acordes con este interés inicial por el trabajo en grupo.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Este Proyecto Curricular hace referencia a la colaboración en los objetivos priorizados, la metodología y la evaluación del proceso de aprendizaje. Los términos que utiliza para referirse a ella son, respectivamente: *"relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo"*, *"promover actividades de grupo"*, *"favorecer una mayor interacción"* y *"las decisiones se tomarán de forma colegiada"*. La terminología "actividades de grupo" se refiere a un tipo de interacción muy débil, que sólo exige realizar una actividad entre varias personas, igual ocurre con el término "relacionarse con otras personas" que todavía alude a un nivel menor de interacción. El hecho de "favorecer una mayor interacción" resulta muy genérico, sin embargo, la "toma de decisiones colegiada por parte del profesorado" supone mayor nivel de colaboración, aunque no hay que olvidar que se trata de una terminología tomada de la normativa sobre evaluación. Podemos resumir, por tanto, que la terminología que el Proyecto utiliza para referirse a la cooperación compromete a un nivel muy bajo de interacción.

7.- Análisis y valoración general del documento desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en el centro: lo que aporta a la colaboración entre alumnos, lo que podría haber aportado y lo que impide. Posibilidades y límites que ofrece.

El proyecto contribuye al desarrollo de la cultura de la colaboración en el centro al priorizar un objetivo que se refiere a la participación en actividades de grupo, al establecer como principio metodológico general la promoción de actividades de grupo y participativas que favorezcan la interacción, y al determinar criterios de agrupamiento que favorezcan también dicha interacción. Todas estas decisiones facilitan el trabajo cooperativo entre los alumnos. Respecto a la colaboración entre el profesorado se ve favorecida por la toma de decisiones colegiada para realizar la evaluación que establece, si bien dicho proceso de colegiación viene ya impuesto por la normativa sobre evaluación.

Todos los puntos anteriores deben ser valorados positivamente, ya que contribuyen al desarrollo de la cultura de la colaboración en el centro. Sin embargo, junto a ellos encontramos carencias como que los principios metodológicos no incluyan la cooperación como medio de desarrollar valores cooperativos, que los criterios para el agrupamiento de alumnos no incluyan alguno que se dirija al desarrollo de valores cooperativos, que no especifique que las decisiones colegiadas sobre evaluación deben basarse en el trabajo colaborativo del profesorado o que en la evaluación y seguimiento del proyecto no se hable de la importancia del trabajo cooperativo entre el profesorado para llevarlas a cabo. Estas carencias limitan, en parte, el grado de desarrollo de la cultura de la colaboración, pero no aparecen, no obstante, elementos que la impidan.

El resultado final del análisis del Proyecto Curricular es moderadamente positivo, ya que, a pesar de las carencias expuestas, toma algunas medidas para desarrollar un trabajo colaborativo entre alumnos, aunque sea de grado inicial, y así promover una cierta cultura de la cooperación en el centro.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL CENTRO (6)

CENTRO : Centro de Educación Secundaria.

DOCUMENTO : Proyecto Curricular de Bachillerato.

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN.

1.- Análisis de la estructura del Proyecto Curricular y de sus posibilidades de contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Los Proyectos Curriculares de Etapa pueden contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración a través de decisiones que promueven la colaboración entre el alumnado, o que, aunque se refieren a los alumnos, potencian indirectamente la colaboración entre el profesorado. En ambos casos nos encontramos ante un importante instrumento para desarrollar una cultura de la colaboración en el centro a través de la colaboración entre el alumnado.

El Proyecto Curricular de Bachillerato analizado consta de los apartados siguientes:

- I.- Objetivos Generales de Etapa.
- II.- Metodología.
- III.- Organización de los diferentes bachilleratos del centro (Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Humanidades y Ciencias Sociales.)
- IV.- Criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.
- V.- Desarrollo y Evaluación del Proyecto Curricular.

De todos estos apartados los que más puede contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración son los referidos a los Objetivos Generales de Etapa , a la metodología y a la evaluación del Proyecto Curricular, ya que son los que mejor pueden recoger el compromiso con el desarrollo del trabajo cooperativo.

2.- Análisis de los apartados que mencionan el trabajo colaborativo entre el alumnado. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

El trabajo colaborativo está presente únicamente en los apartados "Metodología" y "Criterios Generales sobre Evaluación de los Aprendizajes". En el primero se refiere a la colaboración entre el alumnado, mientras que el segundo nos remite al trabajo en equipo entre profesores.

Respecto a la Metodología nos dice :

"La LOGSE (art. 27, 5) apunta someramente los aspectos básicos que se deben tener en cuenta en la metodología didáctica de esta etapa: favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación; de igual modo, subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad."

Vemos, pues, que desde la metodología se pretende favorecer la capacidad de los alumnos para trabajar en equipo.

Por otra parte, en los criterios sobre evaluación de los aprendizajes dice así:

"La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos..."

Y más abajo:

" El tutor, pues, debe velar para que el proceso de la evaluación colegiada de sus tutelandos..."

Estas dos citas nos indican el carácter colegiado de la evaluación, pero como en el caso del Proyecto Curricular de la Educación Secundaria

Obligatoria, dicho carácter aparece como prescriptivo en la normativa sobre evaluación.

Estas dos decisiones reseñadas, especialmente la referida a la metodología, contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración en el centro.

3.-Análisis de los apartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

Algunos apartados del Proyecto podrían haber hecho referencia al trabajo colaborativo, pero no la han hecho. Son los siguientes :

- Se podría haber añadido algún Objetivo General que hiciera referencia a la colaboración entre los alumnos.
- En la metodología, además de decir que favorecerá la capacidad de trabajar en equipo, podría haber especificado las características de dicho tipo de trabajo y sus finalidades, entre las que debería haberse incluido el desarrollo de valores cooperativos.
- Los criterios para el agrupamiento de alumnos se supeditan a la organización y recursos del centro, la diversificación respecto al centro de procedencia y, especialmente, el desarrollo de aprendizajes. Podían haberse incluido otros criterios que se dirigiesen al desarrollo de valores cooperativos.
- Al recoger la norma de que la evaluación sea colegiada podría haber indicado que esta colegiación se basa en el trabajo colaborativo del profesorado.
- En el apartado "Evaluación y Seguimiento del Proyecto Curricular" debería haberse incluido la importancia del trabajo cooperativo entre el profesorado para llevar a cabo dicha evaluación.

Si se hubiesen tomado las decisiones anteriores se hubiese contribuido en mayor grado al desarrollo de la cultura de la colaboración en el centro.

4.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

No aparecen apartados que impidan o dificulten el desarrollo de la cultura de la colaboración y las decisiones que se toman son, en general, compatibles con la práctica de la colaboración.

5.- Análisis del tipo y grado de colaboración que refleja el documento y de su contribución a los objetivos que éste pretende conseguir.

El grado de colaboración que refleja el documento es escaso, ya que se limita a una consideración en el apartado de la metodología y otra en el de la evaluación de los aprendizajes. Ambos apartados, además, no son prescriptivos.

Los objetivos que se propone serían conseguidos de forma preferente a través de la colaboración, pero no se toman decisiones en otros apartados para que ésta se desarrolle.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Cuando el Proyecto habla de la colaboración lo hace con los términos "trabajo en equipo" y "evaluación colegiada". En ambos casos se trata de terminología que sólo indica la necesidad de realizar algo entre varias personas sin descender a expresar el tipo de interacción que debe establecerse en el grupo, las finalidades, o la metodología a seguir. Tampoco aparece un compromiso para trabajar por unos objetivos comunes.

En resumen, la terminología empleada es muy ambigua y no designa formas de hacer concretas ni compromete a nada.

7.- Análisis y valoración general del documento desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en el centro: lo que aporta a la colaboración entre alumnos, lo que podría haber aportado y lo que impide. Posibilidades y límites que ofrece.

La contribución de este Proyecto Curricular de Bachillerato a la creación de una cultura de la colaboración en el centro es muy escasa ya que se limita a recoger una recomendación para favorecer el trabajo en equipo de los alumnos. Hubiese sido muy interesante el añadir un objetivo que promoviese la colaboración entre los alumnos.

Podemos concluir que el documento no impide la colaboración, pero aporta muy poco al respecto.

ANÁLISIS DOCUMENTOS DEL CENTRO (7)

CENTRO : Centro de Educación Secundaria.

DOCUMENTO : Reglamento de Régimen Interno.

ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DEL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO A LA CREACIÓN Y MANTENI- MIENTO DE UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN EN EL CENTRO.

1.- Análisis de la estructura del Reglamento de Régimen Interno y de sus posibilidades de contribuir al desarrollo de una cultura de la colaboración entre el profesorado.

Este Reglamento de Régimen Interno está dividido en dos partes precedidas de un Preámbulo y seguidas de una Disposición Final. El preámbulo expone las intenciones del Reglamento, algunas consideraciones básicas sobre el centro y la educación y los objetivos de la actividad educativa del Instituto. La primera parte se titula "Estructura y funcionamiento del centro" y sigue muy de cerca el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria para exponer la composición y atribuciones de los órganos de gobierno, de los órganos de coordinación docente, asociaciones de padres y madres, asociaciones de alumnos, juntas de delegados, etc. La segunda parte se titula "Normas de convivencia y funcionamiento" y recoge tanto las normas de convivencia como las sanciones, siguiendo el Real Decreto de Derechos y Deberes de los Alumnos. La Disposición Final se limita a reglamentar la modificación del Reglamento.

Por medio de un Reglamento de Régimen Interno se puede hacer llegar la colaboración al funcionamiento diario del centro diseñando unas normas que permitan y faciliten el trabajo colaborativo.

2.- Análisis de los apartados que mencionan el trabajo colaborativo entre profesores. Forma y grado en que contribuyen a la creación de una cultura de la colaboración.

El Reglamento no menciona la colaboración más allá de lo que contienen las normativas legales que recoge y que hemos citado más arriba. Solamente cuando enumera los objetivos de la actividad educativa del instituto dice :

" 3.- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre todas las personas."

Este objetivo recoge la intención de formar personas que cooperen. Su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en el centro, si fuese seguida de medidas concretas acordes con este principio, sería muy importante, ya que se trata de promover el valor de la cooperación.

3.-Análisis de los apartados que no mencionan el trabajo colaborativo, pero que deberían haber hecho referencia al mismo. Formas en que podrían haberlo recogido y grado en que hubiesen contribuido a la creación de una cultura de la colaboración.

El Reglamento recoge y concreta la normativa vigente, pero no añade muchos elementos de creación propia. Para contribuir a la creación de una cultura de la colaboración en el centro debería haber modificado y enriquecido, desde el punto de vista de la colaboración, los apartados siguientes:

1.- Preámbulo.

1.1.- En las consideraciones sobre la educación y el centro podía haber incluido un apartado que expresase el valor que se da a la colaboración en el propio centro.

1.2.- Cuando en dichas consideraciones dice: "*Que la responsabilidad del proceso educativo radica en las personas que integran la Comunidad Educativa...*" debería haber añadido que esta responsabilidad se ejerce de forma colegiada y esto supone la práctica de la colaboración.

2.- Estructura y Funcionamiento del Centro.

2.1.- Podría haber creado estructuras más colaborativas y facilitado funcionamientos más cooperativos, especialmente en lo que respecta a los órganos colegiados de gobierno.

3.- Normas de Convivencia y Funcionamiento.

3.1.- Tanto las normas como las sanciones podrían estar impregnadas de un espíritu más cooperativo en su elaboración, contenido y aplicación.

Si se hubiesen establecido todos estos cauces que facilitan el trabajo cooperativo se hubiese contribuido en gran medida al desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

4.- Análisis de los apartados cuyo contenido puede impedir o dificultar el desarrollo de una cultura de la colaboración en el centro.

Ninguno de los apartados del Reglamento impide o dificulta el trabajo colaborativo que puede desarrollarse, en cierta medida, con la estructura y normas que aquí se recogen.

5.- Análisis del tipo y grado de colaboración entre el profesorado que refleja el documento

Aunque el preámbulo de este Reglamento indica que la formación para la cooperación entre todas las personas es un objetivo del centro, y esto supone una importante apuesta por la colaboración, el documento en su conjunto no refleja un grado importante de colaboración ya que posteriormente no se habilitan las medidas necesarias para que ésta se desarrolle en la práctica a través de una estructura, un funcionamiento del centro y unas normas de convivencia y funcionamiento que la fomenten.

6.- Análisis de la terminología que utiliza para referirse a la colaboración y de las implicaciones que el uso de esta terminología conlleva.

Hemos visto que el reglamento se refiere únicamente a la colaboración en los objetivos que enumera en el preámbulo, y para hacerlo utiliza el término "cooperación". Este término resulta muy adecuado para designar un trabajo conjunto en el que se comparten los objetivos. La terminología, por tanto, es muy adecuada, aunque escasa, ya que se utiliza en una única ocasión.

7.- Análisis y valoración general del documento desde el punto de vista de su contribución a la creación de una cultura de la colaboración en el centro : lo que aporta a la colaboración entre profesores, lo que podría haber aportado y lo que impide. Posibilidades y límites que ofrece.

El Reglamento de Régimen Interno expresa el deseo del instituto de formar a los alumnos para la cooperación, sin embargo no aporta mucho a la creación de una cultura de la colaboración en el centro, ya que, en gran medida, se limita a recoger la legislación vigente y no toma medidas para que dicha colaboración se desarrolle.

Podemos decir que el documento se limita a expresar unas intenciones y, aunque no impide la colaboración, podría haber diseñado una estructura organizativa más centrada en promover, facilitar y mantener el trabajo colaborativo entre profesores y alumnos.

ANEXO 8.- OBSERVACIONES REALIZADAS

COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA:

- A) El trabajo en equipo es una actividad habitual en el centro, incardinada totalmente dentro de su dinámica y muy reglamentada. Nadie cuestiona el mantenimiento de las reuniones programadas, independientemente del contenido que posteriormente se les dé.
- B) La jefa de estudios y la secretaria tienen ideas similares sobre la educación y son los miembros del equipo directivo que más colaboran.
- C) El centro, al ser menor de 12 unidades, no debería tener Comisión de Coordinación Pedagógica ni coordinadores de ciclo, pero el claustro decidió mantener esta estructura propia de los centros de mayor tamaño, porque la consideraba más operativa. Para adoptar este funcionamiento lo comunicaron al Servicio de Inspección que dio el correspondiente visto bueno a la modificación.
- D) Teresa, la coordinadora de Educación Infantil, se manifiesta partidaria del trabajo en equipo, pero en el momento en el que la investigadora iba a concertar con ella la fecha de la entrevista dijo: "No sé si te podré atender ese día porque Pilar nos hincha de reuniones". El tono que utilizó era positivo, pero revela a instancias de quien se celebran dichas reuniones.
- E) Durante las visitas realizadas al centro he observado la disposición del mobiliario en todas las aulas del mismo. En casi todas ellas las mesas se hallan dispuestas en filas frente a la mesa del profe-

tor y la pizarra. Únicamente las clases de Nati y Pilar tiene las mesas colocadas en grupos, aunque en alguna ocasión las de esta última se encuentran también dispuestas en filas. Ana también dispone, en ocasiones, las mesas en círculo para impartir su clase de inglés.

- F) Los profesores del centro han formado un grupo de trabajo del Centro de Profesores y de Recursos denominado "Revisión del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular del Centro." Este grupo se reúne en el propio centro con una periodicidad semanal y se dedica a la revisión de los Proyectos del Centro. Al solicitar la participación en esta actividad los profesores adquieren un compromiso de trabajar en común y, por otra parte, el trabajo realizado dentro de dicho grupo tiene un reconocimiento por parte de la Administración a través de un certificado acreditativo de las horas invertidas en realizar esta actividad.
- G) El alumnado de Educación Infantil se encuentra ubicado en la planta baja del centro, mientras el resto está en el primer piso. Las profesoras de este nivel mantienen mucha más relación entre sí que con el resto de profesores del centro durante los recreos, ya que comparten la responsabilidad de vigilar a sus alumnos.
- H) Los profesores del centro realizan bastante trabajo individual durante las horas "de exclusiva" y procuran disponer del mayor tiempo posible para realizar este tipo de trabajo.

CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:

Las diversas aulas observadas durante las visitas al centro tienen las mesas y sillas de los alumnos dispuestas en filas de dos, separadas por pasillos y mirando hacia la pizarra. La mesa del profesor se encuentra enfrente y orientada en sentido contrario. Ninguna de las aulas observadas tenía el mobiliario colocado en grupos o en círculo.

- A) El ambiente observado entre los profesores es agradable, existiendo numerosos subgrupos fijos que se hacen patentes en las actividades informales del centro, como en las salidas a tomar café en el recreo de la mañana, o las conversaciones en la sala de profesores y pasillos.
- B) Se han realizado diversas observaciones respecto a las relaciones personales entre los profesores que colaboran:
- Antonia sale habitualmente a tomar café durante el recreo con un pequeño grupo en el que está incluida la compañera con la que está trabajando de forma colaborativa.
 - Vicenta sale del centro durante los recreos con sus compañeros del primer ciclo con los que está trabajando conjuntamente. El grupo suele incluir otras personas.
- C) Las reuniones de departamento, según ha mostrado la revisión de horarios realizada, se celebran por las tardes.
- D) Uno de los profesores entrevistados, Jesús, manifestó a micrófono cerrado después de habersele realizado una entrevista que habría que quemar la Comisión de Coordinación Pedagógica, puesto que no sirve para nada. Sin embargo este profesor defiende y practica la colaboración.
- E) Las jefaturas de departamento son ocupadas por profesores que poseen la condición de catedráticos, excepto en el caso de los departamentos que no tienen profesores con esa categoría administrativa.
- F) En los periodos de la jornada escolar en que los profesores no tienen clase muchos de ellos permanecen en los departamentos que están situados en diferentes lugares del centro y aislados unos de otros.
- G) El trabajo individual es habitual en el centro.