

DESDE LA CULTURA INDIVIDUALISTA HACIA LA CULTURA COLABORATIVA DEL CENTRO EDUCATIVO: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA GESTIÓN

GONZALO UNDURRAGA MACKENNA¹

EDUARDO ASTUDILLO CASTRO²

CHRISTIAN MIRANDA JAÑA³

Resumen

El presente artículo, elaborado en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1000331, titulado “*Diseño y evaluación de estrategias para el desarrollo profesional de los docentes, orientados a lograr una cultura colaborativa en centros escolares*”, aborda la discusión teórica referida a la cultura organizacional en el centro educativo, con una mirada desde la formación docente y de la gestión. Sus autores se centran en establecer tres ámbitos de análisis, como son: las tendencias de formación de los profesionales de la educación; la conceptualización referida a cultura organizacional, y finalmente se plantea una metodología que permitiría el cambio desde una cultura individualista hacia una cultura colaborativa. A partir de dichos análisis, se busca cimentar algunas bases para que los gestores y profesionales de la educación, asuman, en conjunto, la construcción de una cultura colaborativa en el centro educativo.

Abstract

This article has been written in the frame of the research project “Design and evaluation of strategies for professional growth of teachers in order to achieve a collaborative culture in schools” (Fondecyt Project N° 1000331). It presents a theoretic analysis of organizational culture in school centers from the point of view of teachers’ education and management. The authors are centered in establishing three fields of analysis: tendencies in teachers education, conceptualization of “organizational culture”, and presentation of a methodology to promote change towards the development of a collaborative culture. The analysis pretends to set the basis for administrators and educational professionals to built together collaborative cultures in educational centers.

¹ Decano de la Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

² Profesor y Tutor Académico de los Programas de Magíster y Postítulo en Administración Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile.

³ Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Introducción

Los procesos de descentralización y de reforma que se han experimentado en las últimas décadas en los sistemas educativos han obligado a reorganizar los procesos de toma de decisiones y a hacer que las organizaciones educativas sean verdaderas comunidades escolares situadas, que se hagan cargo de su entorno y que ofrezcan una educación de calidad (E. Astudillo y otros, 1996). El desafío es construir una nueva forma de hacer escuela, que sea más que un espacio físico, que se transforme en una organización o comunidad de aprendizajes con una nueva modalidad de gestión, y que permita situar a docentes directivos, profesores y alumnos como reales protagonistas del quehacer institucional.

Este nuevo espacio educativo institucional, nuevo por la posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, demandará un estilo de gestión diferente que promueva y facilite aprendizajes significativos para los estudiantes, profesores y el equipo directivo, para los padres y la institución en su totalidad; todo ello tendiente a elevar los niveles de calidad educativa.

En la actualidad, nadie cuestiona que el desarrollo profesional docente es una pieza central en la búsqueda de la calidad educativa. Según Díez Hochleitner (1998), este supuesto implicaría de cara al siglo XXI “permitir, propiciar y desarrollar la más plena participación de los docentes tanto en la formulación de nuevas metas educativas, en el desarrollo curricular, en el diseño de la organización escolar, en los planes de formación al servicio del propio profesorado, en el desarrollo de métodos pedagógicos y en la introducción de nuevas tecnologías y materiales educativos, así como en la evaluación de resultados y rendimientos” (p. 34).

Como sostienen Armengol y otros (2002), concebir la escuela como una “colmena”, compuesta por aulas separadas y coordinadas por un aparato administrativo ya no tiene sentido. No podemos seguir considerando a profesores como meros transmisores del currí-

culum, encerrados en sus aulas y sin ninguna relación ni implicación en la vida del centro. Resulta fundamental, pues, desarrollar una cultura colaborativa que permita avanzar en la consideración del centro educativo como una organización de profesionales, donde su tarea no esté limitada a impartir la docencia de forma aislada, sino que también incluya la máxima implicación en tareas colectivas y en el funcionamiento institucional.

Así, en este escenario de formación docente y de reorganización del espacio educativo, los temas de gestión se tornan claves para enfrentar el cambio cultural requerido en la actualidad por los centros educativos.⁴

El concepto de gestión fue hasta hace pocos años comprendido, en el ámbito de la educación, como un sinónimo de “administrar” los centros educativos. Se entendía que la gestión era sólo responsabilidad de los directivos y que los profesores no tenían ninguna incumbencia en ella. En la actualidad se entiende la gestión en forma más amplia. Tal como plantea Sonia Lavín y otros (2002) “hemos aprendido que gestionar no sólo quiere decir administrar los recursos. Así, ahora se considera que no sólo los directivos hacen gestión. De hecho, se convoca a todos los miembros de la comunidad escolar a diseñar instrumentos de gestión, como ocurre por ejemplo, en el caso del Proyecto Educativo Institucional.

Hoy se entiende por gestión al proceso de coordinar y articular un conjunto de acciones interrelacionadas que emprende el equipo directivo y los profesionales de una organización para cumplir con su finalidad o misión. Por lo tanto, gestionar un centro educativo es la articulación de acciones orientadas a cumplir con la intencionalidad pedagógico-educativa. Tal como plantea Astudillo y otros (1996), su objetivo principal es focalizar al centro educativo alrededor de los

⁴ Se utiliza el término “centro educativo” o “centro escolar” como inclusivo de escuela, colegio, liceo o jardín infantil.

procesos de enseñanza-aprendizaje. En síntesis, la gestión educativa debería permitir:

- ◆ Intervenir sobre la globalidad de la organización;
- ◆ recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa;
- ◆ incorporar a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo;
- ◆ construir procesos de calidad para lograr los resultados buscados;
- ◆ asumir el carácter polifuncional que ha adquirido la profesión docente, en el nuevo escenario educacional, y
- ◆ desarrollar un profesionalismo interactivo en la organización educativa.

El presente artículo, elaborado en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1000331, titulado “*Diseño y evaluación de estrategias para el desarrollo profesional de los docentes, orientados a lograr una cultura colaborativa en centros escolares*”, tiene por propósito abordar la discusión teórica referida a la cultura en el centro escolar, con una mirada desde la formación docente y de la gestión. Por consiguiente, se centra en establecer tres ámbitos de análisis, no excluyentes, sino complementarios, a saber:

1. Tendencias de formación de los profesionales de la educación que suponen tipos de cultura escolar, modalidades de gestión y prácticas de enseñanza.
2. Conceptualización referida a “cultura organizacional”.
3. El proceso de cambio desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa.

Tales ámbitos pretenden ser el reflejo de la preocupación por las figuras del docente y de los gestores como actores principales en el logro de una cultura colaborativa, que tiende a elevar la calidad educativa del centro escolar.

El lograr una educación de calidad en los centros educativos tiene estrecha relación no sólo con los procesos de gestión, sino también con el tipo de docente que se necesita para su concreción.

1. Tendencias de formación docente

Hablar de tendencias en formación docente supone situar el tipo de educación que se pretende dar. El contexto histórico, geográfico, social y económico se constituye en un conjunto de factores relevantes a la hora del rediseño de las políticas públicas referidas a la formación. En una síntesis histórica, las políticas de formación deben considerar el propósito, finalidad y metas a alcanzar. Es decir, al tener claridad con respecto al perfil del docente que la sociedad necesita, se podrá mantener la atención en el conjunto de modelos que la literatura revisada provee. Así, por ejemplo, si se requiere un profesor eficaz, se podrá recurrir a los modelos que desarrollan las características asignadas al profesor eficaz (García, J., 1999; Miranda, Ch. y Andrade M., 2002).

Existen diversas clasificaciones de tendencias y modelos sobre algunas de las modalidades que caracterizan la formación docente en el centro escolar. A saber:

- ◆ Por el tipo de gestión: centralizado v/s. descentralizado.
- ◆ Por el currículum: científico, didáctico, metodológico, evaluativo, psicopedagógico.
- ◆ Por la metodología: individual-grupal, activa-pasiva, participativa-impuesta.
- ◆ Por su propósito: ser, saber, saber-hacer, comunicar, socializar, reproducir, controlar.
- ◆ En razón de sus supuestos psicológicos básicos: conductistas, humanistas, cognitivistas, afectivos, etc.

Para todas estas clasificaciones se recurre a denominaciones diversas: así, por ejemplo, mientras Zeichner (1983) habla de los para-

digmas de formación del profesorado, otros como Kirk (1986) y Feiman-Nemser (1990) hablan de orientaciones conceptuales y tendencias de formación.

Entre las tendencias o modelos que se reiteran en la literatura sobre dicha temática se encuentran: *crítico social* (indagación, investigación y reflexión); *individualista* (personalista y activista); *tecnológico* (desarrollo de competencias, toma de decisiones y eficientista); *práctico* (tradicional, reflexivo y artesanal); *académico* (intelectual, comprensivo y artístico), y *colaborativo* (descentralizador, colectivo y profesional) (Joyce, 1975; Zeichner, 1983; Pérez, 1992; Marcelo, 1994; Davini, 1995; Miranda y Andrade, 2002).

En el presente artículo, se abordan dos de los modelos descritos. Esto en función de la discusión en torno a los tipos de cultura presentes en los centros del actual contexto educacional, a saber: el Modelo individualista y el Modelo colaborativo.

1.1. *El modelo individualista*

Fundamentado en la conjunción de aportes teóricos provenientes de la psicología, fenomenología y el humanismo, al igual que los planteamientos sugeridos por Joyce (1975) y Zeichner (1983), el nudo central de tal modelo es el “individuo”. En función del conocimiento que tenga de sus potencialidades, deficiencias y virtudes, el docente podrá plantear una enseñanza eficaz, donde el rol de los formadores y gestores de la educación está puesto en el autoconcepto y la toma de conciencia del sí-mismo.

La enseñanza, bajo este enfoque tiene una conexión directa con la práctica, no tan así con la investigación, pues la primera es la que dota finalmente al docente de las condiciones necesarias para su desarrollo personal y, por ende, el de sus alumnos.

Por su parte, la gestión escolar es un espacio donde cohabitan intereses individuales y el aislamiento del docente. Ambos factores,

el aislamiento y el individualismo, según Fullan y Hargreaves (1999) y Miranda (2002), tienen causas variadas y se pueden presentar como un defecto de la personalidad y de la formación inicial de los docentes, que se revelan en una actitud competitiva, un rechazo de las críticas, una tendencia a no compartir con otros los recursos pedagógicos y a una formación escolarizante.

Así, el *individualismo* da cuenta de: hábitos, historias y rutinas de trabajo enraizadas en el “quehacer docente” y, por ende, del centro escolar. Por su parte, el *aislamiento* físico y profesional se torna, a lo menos, inevitable, debido a la naturaleza de los locales y la legitimidad de prácticas institucionalizadas, tales como: parcelación de los saberes al interior de los currículum, los horarios y la sobrecarga lo refuerzan.

1.2. *El modelo colaborativo*

A partir de una serie de procesos de reforma, una importante parte de las políticas educativas referidas a la organización, han constatado la evidencia de lo negativa que ha resultado la visión centralizadora que han tenido los intentos de mejora en el sistema educativo. Es así como la descentralización ha tomado corporalidad en un modelo que parte de las necesidades de los mismos docentes, en el tema de la formación, la autonomía profesional y de las mismas organizaciones educativas.

Este modelo enfatiza la descentralización, la autonomía profesional y la colaboración. En él tienen relevancia las diversas estrategias de formación en torno a la escuela, a través de proyectos macro, como la generación de proyectos educativos (extraaula); meso, como el trabajo en equipo, y micro, de carácter curricular, como la elaboración propia de material educativo e investigación acción (intraaula). Todas ellas, articuladas desde la constatación de una cultura escolar propia, de una priorización de los factores cualitativos por sobre los cuantitativos en la educación y del trabajo en equipo e interdisciplinario al interior de la unidad educativa.

En una caracterización y diferenciación de los dos tipos de escuelas que subyacen a los modelos de formación: individualista y descentralizador-colaborativo, Rosenholtz (1989) llamó a las primeras escuelas *atascadas* (o de “aprendizaje empobrecido”) y a las segundas escuelas *en movimiento* (o de “aprendizaje enriquecido”). Recapitulando, las escuelas “atascadas” tenían alumnos con bajo rendimiento; en ellas, los docentes por lo común trabajan solos y rara vez pedían ayuda. ¿Qué pasaba entonces en las escuelas “en movimiento”? (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 82).

Rosenholtz mostró que en este tipo de escuelas los docentes hacían más trabajo en equipo. La mayoría, aun entre los más experimentados, estaban convencidos de que la enseñanza era difícil en sí misma. Creían que los docentes nunca terminaban de aprender a enseñar. Y esta mayoría de docentes que reconocían la dificultad de la enseñanza admitían, en consecuencia, que a veces necesitaban ayuda. Por lo tanto, dar y recibir ayuda no implicaba incompetencia. Era parte de la búsqueda común de una mejora sostenida.

El supuesto es que la mejoría en la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de colegas son condiciones bajo las cuales cada docente mejora.

2. Conceptualización referida a cultura organizacional

Vivimos en una sociedad que ha sido calificada de organizacional. Este apelativo dice referencia a la enorme difusión alcanzada por las organizaciones formales en la sociedad moderna.

Ahora, más que nunca, nuestras vidas se desarrollan en el seno de organizaciones que, a través de los medios de comunicación y de la publicidad, nos transmiten sus valores, sus expectativas y sus ideas y nos invitan a compartirlas (Coronel y otros, 1994, p.104.).

Como plantea Brian Hall (2000), “*las organizaciones son culturas de relaciones que incrementan u obstaculizan la gestión del co-*

nocimiento. El “vínculo” que da cohesión a estas relaciones son las prioridades de valores de acuerdo con las que vivimos”.

Es la cultura de una organización la que favorece o dificulta la creación y transferencia del conocimiento, tanto internamente como en su relación con los clientes. Por lo tanto, es el grado de excelencia de la organización...y su capacidad de desarrollar conocimiento, en todas sus facetas, a través de sus redes y de la calidad de sus relaciones, lo que hace que una organización tenga éxito (Hall, 2002).

Cuando una persona se incorpora a trabajar en una organización, si su cultura le ha proporcionado el vocabulario y la gramática adecuados, puede entender los símbolos con los que se encuentra y, por tanto, anticipar sus acciones haciendo que encajen en la organización, lo cual le permite recibir sus beneficios y sentirse cómodo en ella. Sin embargo, si su cultura no le ha enseñado el lenguaje, se sentirá confuso, será inepto y estará en desventaja hasta que lo aprenda (Armengol, 2001, p. 23).

Como se planteó anteriormente, las acciones que las personas realizan en el contexto de una organización están determinadas por las ideas, los valores y las expectativas generadas y transmitidas en el transcurso de la interacción entre los sujetos. A este discurso se le llama *cultura* (Armengol, 2001). Esta cultura es concreta, se mantiene y se transmite a través de símbolos y prácticas o, de forma más precisa, a través del significado que estos símbolos y actuaciones contienen. Son los intercambios que se producen en una interacción, los procesos de consenso, su historia, entre otros, lo que hacen ser a cada organización peculiar y diferente.

Sobre el término cultura se han tratado de generar gran cantidad de definiciones, tanto por antropólogos, pedagogos, sociólogos, como por literatos y artistas, pero como señala Gairín (2000), a la vez, han dificultado la univocidad del término y acentuado su ambigüedad. Para él, la **cultura** se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de

una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer.

En forma simplificada se puede definir la cultura de una organización como “*el conjunto de valores y significados compartidos por sus miembros, que se manifiestan de forma tangible o intangible y que determinan y explican sus comportamientos particulares*” (Armengol, 2001, p. 28).

No obstante, es necesario tener en cuenta que puede ocurrir que en una misma institución existan varias culturas que interactúen entre sí; por consiguiente, se puede afirmar que en tal organización existen subculturas. Van Maanen y Barley (1985) definen este término de la forma siguiente:

Entendemos subcultura como un subconjunto de los miembros de una organización que interactúan regularmente, se identifican a sí mismos como un grupo dentro de la organización y comparten un aspecto dinámico; por esta razón será difícil definir el tipo de cultura de un centro. Lo que obtendremos es la cultura de la institución en un espacio de tiempo determinado, un conjunto de problemas definidos como problemas de todos y que desarrollan acciones no premeditadas sobre la base de acuerdos colectivos propios del grupo.

2.1. Características de la cultura organizacional de un centro educativo

La cultura organizativa de un centro educativo es analizada por González (1994) desde tres perspectivas diferentes:

- a) La cultura como algo que posee la organización: La cultura es una variable que tiene la organización, que la constituye, que la integra. En este caso, se dice que las organizaciones escolares tienen cultura.
- b) La cultura como variable externa a la organización: El foco se sitúa aquí no en la organización misma cuanto en la cultura que

la envuelve, que la explica, que influye en su desarrollo. Lo que sucede en el entorno, la cultura externa a la escuela, influye y determina sus prácticas internas.

La escuela, según Kemens (1977), actúa como una organización legitimadora de mitos que imponen las ideologías sociales dominantes en la estructura social.

- c. La cultura como variable interna de la organización: Desde esta perspectiva la organización viene a ser como una sociedad en pequeño, con sus propios patrones de culturas y subculturas.

“Al sostener que la organización posee una cultura propia, se está aceptando que en ella no todo es objetivo y palpable, sino que existen aspectos intangibles. La cultura estaría constituida por patrones de creencias o significados compartidos por los miembros, apoyados por determinados valores, normas, rituales de funcionamiento” (González, 1994).

Otras características de la cultura organizacional de un centro educativo, según recopilación realizada por Armengol (2001), a partir de las aportaciones de Lorenzo Delgado (1993), son las siguientes:

1. *La cultura escolar tiene una doble cara:* es un mecanismo aglutinador e integrador de la vida cotidiana de los miembros en el interior de la institución pero, al mismo tiempo, con diferencias y conflictos entre grupos (Bolívar, 1993).
2. *Las instituciones educativas crean su cultura, desde el interior,* con las distintas culturas del profesorado y las visiones antagónicas de los alumnos y, *desde el exterior,* con el espacio cultural de la comunidad escolar y las intervenciones o controles del sistema educativo.
3. *Cada centro y cada aula generan su propia cultura:* El aula crea un entorno singular fruto de la relación entre los agentes que actúan en ella, que se concreta en un conjunto de acciones, representaciones, percepciones mutuas de intercambios, caracte-

rizadas por la simultaneidad, la imprevisión y la multidimensionalidad (Medina, 1988).

4. Por consiguiente, la cultura de un centro no es algo monolítico y uniforme. *En el seno de una misma organización pueden coexistir, colaborar o friccionar distintas subculturas.*
5. La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar: los miembros participan y personalizan los valores y las creencias comunes, es decir, se adaptan a una determinada cultura al mismo tiempo que la mejoran (González, 1990).
6. Bajo este mismo punto de vista, cabe señalar que, a pesar de poseer cierta estabilidad, la cultura es esencialmente dinámica y constantemente se reinterpretan los significados de los valores y las creencias.
7. La base de la cultura organizacional es, precisamente, el intercambio y la negociación de significados (Pérez Gómez, 1991) hasta llegar a adquirir aquellos que pueden ser compartidos por sus miembros.
8. Debe tenerse en cuenta que ciertos rasgos propios de cada cultura impulsan o inhiben determinadas conductas de sus miembros.
9. A modo de síntesis: una organización no funciona sencillamente porque todo esté bien reglamentado y se declaren, con todo detalle, sus órganos y sus funciones. La perspectiva cultural va más allá de esta visión racional y tecnológica.

Tal como podemos observar, nos encontramos ante un concepto complejo y, como puntualiza Ferreres (1992), “el significado de una cultura descansa menos en un inventario de características que en la forma en que éstas están integradas; de aquí que la reproducción y

transformación de significados y comportamientos sean la clave para entender la relación activa entre los individuos, los grupos y su cultura”.

2.2. Tipos de cultura organizacional

Al igual que con el término cultura, se pueden encontrar una gran diversidad de tipologías. Díez (1999), recoge más de catorce, y Armengol (1999), nueve. De todas ellas, en este proyecto se optó por el concepto desarrollado por C. Armengol, por su pertinencia a los objetivos de la investigación, ya que en vez de centrarse en pautas simbólicas muy difíciles de medir, lo operacionaliza en dimensiones de comportamiento relativamente fáciles de observar.

A partir de las dimensiones definidas por la autora y recogidas desde Bolívar (1993) y Hageaves, McMillan y Wignall (1992), se definen (Armengol, 2001, pgs. 244 y siguientes) cuatro tipos de culturas (Individualista, Fragmentada, de Coordinación y Colaborativa), cada una de las cuales se describe en todas las mencionadas dimensiones.

De lo anterior se puede concluir que la tipología se observa en un continuo que va desde su extremo inicial (la Individualista) hasta su extremo terminal (la Colaborativa) y, por ende, los otros dos tipos (Fragmentada y de Colaboración) son estados intermedios que se acercan o alejan de los extremos dicotómicos. Aunque interesantes en un diagnóstico más fino, pensamos que esas distinciones oscurecen una percepción más general porque, en la mayoría de los casos observados, los centros escolares se ubican en cada dimensión en una tipología diferente, por lo que para los efectos prácticos hemos trabajado sólo con los tipos extremos (Individualista versus Colaborativa) y a través de una escala tipo Lickert graduar la aproximación relativa a los extremos, tal como se especifica en el siguiente cuadro.

Cuadro 1
TIPOS POLARIZADOS DE CULTURA
 (Tomado y adaptado de Armengol, 1999)

Dimensiones	Cultura Individualista	Cultura Colaborativa
<i>Finalidades / Valores</i>	Falta de valores institucionales comunes y abundancia de actividades. Cada cual actúa según su propio criterio.	Valores institucionales aceptados y compartidos por prácticamente todos. Las acciones que éstos realizan tienen coherencia con estos valores.
<i>Currículum</i>	El profesorado planifica individualmente sus enseñanzas.	El profesorado reflexiona, planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículum.
<i>Asignación de tareas</i>	Distribución por materias, niveles, áreas y/o departamentos de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.	El claustro decide el profesor más idóneo para asumir las diferentes tareas que se han de realizar y se asumen tranquilamente.
<i>Intervención en la dinámica de trabajo</i>	La intervención voluntaria de los miembros en la dinámica del centro es prácticamente nula. Trabajo privado en las aulas. Se comparten pocos espacios y tiempos.	Intervención activa y voluntaria de los miembros por conseguir los objetivos fijados por el centro. Se entiende que enseñar es una tarea colectiva de participación.
<i>Interacción entre profesionales</i>	Pasividad general y falta de comunicación. Soledad profesional. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Hay una interacción positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros. Sentido de comunidad y apoyo mutuo.

Dimensiones	Cultura Individualista	Cultura Colaborativa
<i>Gestión de los directivos</i>	La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Por lo general, gestiona con las personas individualmente su aportación por la institución.	La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.
<i>Coordinación pedagógica</i>	La inercia del trabajo regula indirectamente todas las necesidades de relación. Los profesores cuando se reúnen ocasionalmente evitan hablar sobre cómo enseñan en el aula.	Hay una coordinación real en las decisiones a través de sistemas variados. Se trabaja en equipo. Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que este intercambio sea útil para la práctica.
<i>Innovaciones</i>	No existe la costumbre de impulsar innovaciones.	El intercambio adecuado entre las demandas externas y la realidad interna hace del centro una organización innovadora.
<i>Conflicto</i>	El profesorado no percibe la existencia de problemas y, por tanto, no siente la necesidad de resolverlos.	El profesorado percibe de forma natural las discrepancias existentes, introduciendo soluciones que a menudo suponen mejoras.
<i>Formación del profesorado</i>	La formación está ligada a cargos institucionales o a nuevas situaciones. Se entiende como un interés personal para promocionarse.	El aprendizaje profesional es compartido. La formación está basada en las necesidades de la institución. Se piensa como formación de grupo.
<i>Clima</i>	El profesorado se pasa el día protestando sobre su trabajo. Sólo desea marchar lo más rápidamente posible.	El profesorado adopta una actitud positiva y una alta motivación que incide en el nivel de calidad de la organización.

3. El proceso de cambio desde una cultura individualista hacia una de colaboración

Cuando se habla de *colaboración* se está haciendo alusión a un concepto amplio que pretende incidir en las múltiples dimensiones que componen el funcionamiento de una organización educativa, en la línea que lo utilizan autores como Escudero (1999) o Hargreaves (1991).

Una cultura de colaboración o colaborativa es aquella que se da en las organizaciones en las que la organización y el carácter de las personas invitan a participar. Fomentar una cultura de colaboración requiere crear condiciones para la participación. La participación hace que la colaboración sea posible y, al mismo tiempo, ésta da sentido a la participación. (C. Armengol, 2002).

Sin embargo, para lograr una cultura colaborativa, será necesario propiciar estrategias que introduzcan una nueva cultura basada en normas de colaboración y nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

3.1. Factores que dificultan el trabajo colaborativo

Para Antúnez (1999) existe un conjunto de factores muy arraigados en el colectivo que impiden o dificultan el trabajo colaborativo, a la vez que el incumplimiento de una serie de requerimientos que son condiciones *sine que non* para que la colaboración, mediante el trabajo de equipo, sea posible:

- Las prácticas educativas individualistas arraigadas en muchos centros y entre las enseñanzas producen atrofia profesional y dificultan la coordinación en una organización ya de por sí débilmente articulada.
- El dispositivo de unidades que crean los establecimientos escolares para desarrollar sus prácticas educativas acostumbra a ser muy fragmentario, permanente y rígido.

- La ingenua creencia de que una estructura formal bien determinada y formalizada garantiza la colaboración mediante el trabajo en equipo.
- Los hábitos, las tradiciones y las prácticas en las relaciones entre docentes entorpecen la colaboración por varias razones. Se identifica la tarea profesional únicamente con la función docente; las instancias directivas y supervisoras tienen la costumbre de admitir y permitir el hecho anterior; existe la tradición de elaborar unos horarios escolares [...] que impiden los encuentros, el intercambio y el trabajo de colaboración; existen historias personales anteriores entre docentes, rivalidades o conflictos no resueltos, etc.
- La convicción que pueden tener los docentes de que nuestro trabajo no se desarrolla en equipo; nadie nos pedirá explicaciones y no supondrá ningún perjuicio para nuestro futuro profesional.
- En los horarios profesionales de los docentes existe una tendencia a destinar una excesiva dedicación a las tareas del aula, que no siempre va acompañada de una disponibilidad razonable y proporcional para el desarrollo de las tareas de preparación, coordinación y revisión del trabajo entre docentes.
- En los establecimientos escolares de grandes dimensiones en los que existen claustros masificados o una departamentalización excesiva, así como en los centros en los que funciona más de un turno de enseñanza al día, sin duda se dificultan las relaciones interpersonales y la comunicación, y resulta complicado aplicar dispositivos y tecnologías adecuados.
- Para terminar, parece evidente que los que nos dedicamos a la formación del profesorado no hemos sabido preparar suficientemente a los futuros docentes para ser miembros eficaces de una organización, formándolos para la colaboración o el trabajo en equipo.

Como afirma Armengol (2002) lo que hace falta es valorar las ventajas e inconvenientes para analizar pros y contras y concretar hacia qué dirección debemos caminar para que las prácticas colaborativas se desarrollen en mejores condiciones.

Por su parte Pérez Gómez (1998) es de los que entienden que la colaboración afecta tanto a las formas de entender la escuela y procesos de enseñanza como a los roles docentes y los procedimientos de interacción entre profesorado, alumnado y el resto de la comunidad.

3.2. Supuestos del paradigma de la colaboración

Los supuestos que constituyen los componentes conceptuales del paradigma de la colaboración, según Escudero (1990 y 1991), son los siguientes:

- a) La escuela como unidad básica de cambio y como espacio privilegiado para la continua formación del profesorado.
- b) La atención especial al carácter cultural de la escuela como organización.
- c) El cambio de los valores y normas de la cultura escolar: frente al individualismo, colaboración; frente a la dependencia, autonomía; frente a la dirección externa, autorregulación crítica y colaboración.
- d) La colaboración y la colegialidad como nueva cultura escolar, lejos de poder ser reducidas a la tecnología, suponen una apuesta ideológica decidida por una nueva forma de interpretar las relaciones en la escuela.
- e) La colaboración y la colegialidad escolar objetos de formación a través de actividades convencionales son, más bien, un proceso organizativo de autorrevisión, planificación y desarrollo colaborativo y autoevaluación.
- f) El reconocimiento de que los recursos humanos de la organización constituyen el elemento más decisivo para su renovación y mejora.

g) El liderazgo constructivo caracterizado como una función general de apoyo al desarrollo de la escuela y de los profesores.

Sin embargo, Campbell y Southworth (1990) reflexionan críticamente sobre el uso y abuso del término colaboración, en esta línea:

- Aquellos que se muestran partidarios de la colegialidad lo hacen sobre bases prescriptivas más que descriptivas.
- La escasez de trabajos empíricos va acompañada de definiciones poco consistentes. La acepción del término varía entre distintas escuelas y entre distintos colegas.
- Es necesario llevar a cabo un profundo análisis de los conceptos relacionados con la colegialidad.
- Aquellos que prescriben la colegialidad tienden a acentuar las presumibles ventajas más que los probables obstáculos de su implantación en las escuelas.
- La colegialidad probablemente reduce la autonomía de profesores y directores.
- Es necesario reflexionar sobre la capacidad de los profesores para trabajar en grupos.
- La colegialidad la recomiendan sobre todo aquellos que están fuera de las escuelas.

Lo anterior permite delimitar el paradigma de la colaboración, de manera de no convertirlo en una especie de estado ideal de perfección, sino de verlo como una herramienta que ayuda a generar una organización más eficaz en el mediano plazo.

Cabe considerar, además, que las organizaciones educativas caracterizadas reiteradamente por el alto individualismo existente y por el aislamiento del trabajo, son contextos en los que existe poco consenso y alta diferenciación. Este hecho puede explicar la existencia de varias culturas o subculturas, si se quiere, y plantea la necesidad de una cultura “dominante”. Su función sería la de integrar interna-

mente a los diferentes miembros, facilitar la coordinación de actividades y la creación de un sentimiento común.

3.3. *Una metodología para generar el cambio de una cultura individualista a una colaborativa*

La transformación de una cultura es, tal vez, una de las tareas más complejas y difíciles que se pueden emprender en un conglomerado social, pero ello no autoriza a asumir una actitud de resignación impotente. Por el contrario, previendo las dificultades, es posible desarrollar un a veces lento pero sistemático proceso de aprendizaje de los actores involucrados.

En este camino se tendrá como referente principal el artículo de los coinvestigadores de nuestro proyecto, M. Manterola y O. Astudillo, titulado *De una escuela que enseña a una escuela que aprende: el aprendizaje de los educadores* (2002). En este modelo se pretende ir desarrollando una cultura colaborativa mediante la introducción de una metodología de trabajo en equipo que se inicia con la formación de grupos que tengan en común un interés por abordar un tema y que analíticamente presenta cinco etapas principales: 1. **Definir** el problema que se abordará; 2. **Explorar** la situación que se tiene como referencia o diagnosticar lo que sucede en el centro escolar sobre ese problema; 3. **Experimentar** las posibles soluciones previstas o imaginadas para resolver el problema; 4. **Reflexionar** acerca de los resultados de la experimentación y sus efectos sobre el problema definido, y 5. **Compartir** los resultados de la experiencia y los aprendizajes realizados, tanto dentro del equipo como a otros colegas del centro educativo, posiblemente interesados (para más detalles del modelo de aprendizaje, ver el mencionado artículo).

Nuestra experiencia con este modelo nos enseña que si el equipo directivo del Centro escolar está comprometido con esta estrategia y hay las mínimas condiciones de tiempo y espacio disponible para trabajar en grupo, se va generando una cultura que rompe el tradicional aislamiento para trabajar de los profesores y, con relativo

poco tiempo, los actores aprecian muy positivamente esta experiencia de aprendizaje y su potencial para resolver eficazmente los problemas cotidianos que ellos enfrentan.

Bibliografía

- Antúnez, S.** (1993). “La cultura organizativa, barreras y puente para la formación permanente del profesorado de los centros públicos”. En: Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord.). *Nuevas Aportaciones*. Barcelona: P.P.U.
- Armengol, C.** (2001). *La cultura de colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Armengol, C.** (Coord.) y otros, (2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*, Praxis.
- Astudillo, E. y otros** (1996). *Manual para Equipos de Gestión Escolar. Formación, Desarrollo y Consolidación del Trabajo en Equipo en la Escuela*. Santiago: MINEDUC-PUC-CIDE.
- Bolívar, A.** (1993). “Cambio educativo y cultura escolar resistencia y reconstrucción”. En: *Revista de Innovación educativa* (Universidad de Santiago), Nº 2; págs. 13-22.
- Bolívar, A.** (1993). “Culturas Profesionales en la Enseñanza”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 219; págs. 68-72.
- Coronel, J. M.; Sánchez, M.; Montero, A.; Mayor, C. y Campos, J.** (1994). *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. GID, Universidad de Sevilla, Sevilla. Cit. en C. Armengol (2001). *La cultura de colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Díez Hochleitner, R.** (1998). *Aprender para el Futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid, Fundación Santillana.
- Feiman-Nemser** (1990). “Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives”. En: *Handbook of research on teacher education*, editado por W.R. Houston, pp. 212-233. Nueva York: Macmillan.
- Ferreres, V.** (1992). “La Cultura Profesional de los Docentes: Desarrollo Profesional y Cultura Colaborativa”. En: *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID, Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Fullan, M. y Hargreaves, A.** (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Fullan, M. y Hargreaves, A.** (1993). "What's Worth Fighting For in your School?" En: *Working together for improvement*. Buckingham, Open University Press.
- Gairín, J.** (1995). "Comprender las claves culturales de los conflictos para realizar proyectos de centro". En: Domínguez Fernández, G. y Amorador, L. (Coord.). *El Proyecto Curricular de Centro. Un instrumento para la calidad educativa*. UNED, Sevilla, págs. 113-114.
- Gairín, J.** (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden". En: *III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden*. U. Deusto, Bilbao, págs. 73-135.
- García, J.** (1999). *Formación del Profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis S.A.
- González, Ma. T.** (1990). "Investigación en Organización Escolar: El Análisis en la Cultura Organizativa". En: *Anales de Pedagogía*, Universidad de Murcia, N° 8, págs. 131-151.
- González González, Ma. T.** (1994). "¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? Cit. en Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hall, Brian** (2000). "El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden". En: *III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden*. U. Deusto, Bilbao, págs. 27-53.
- Hargreaves, A.** (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Joyce, B.** (1975). "Conceptions of man and their implications for teacher education". En: *Teacher education*. Editado por K. Ryan, pp. 111-115. Chicago: University of Chicago Press.
- Kirk, D.** (1986). "Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy". En: *Teaching and Teacher Education 2*, pp. 155-167.

- Lavín, S.; Del Solar, S.; Fisher, M.; Ibarra, J. C.** (2002) *La propuesta CIGA. Gestión de Calidad para Instituciones Educativas*. CONICYT/FONDEF-Intec-PIIE. Santiago: Lom Ediciones.
- Lorenzo Delgado, M.** (1993). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil, Alcoy. Cit. en C. Armengol (2001). *La cultura de colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Manterola, M. y Astudillo, O.** (2002). De una escuela que enseña a una escuela que aprende: El aprendizaje de los educadores. En: *Boletín de Investigación Educativa*, Volumen 17, año 2002. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, págs. 82-100.
- Medina Rivilla, A.** (1989). “El clima social del centro y del aula”. En: Martín Moreno, Q.: *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED. Cit. en C. Armengol (2001). *La cultura de colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Miranda, Ch. y Andrade, M.** (2002). “Tendencias de Formación Docente en el siglo XXI”. En: *Actas del Primer Foro de Consulta para la Constitución del Sistema Estatal de Formación y Desarrollo Profesional Docente*. Editado por Casa de Gobierno del Estado de Michoacán, pp. 30-45. Morelia, México.
- Pérez Gómez, A.** (1990). “La formación del profesorado ante la reforma del sistema educativo. Nuevas exigencias, viejas y pobres soluciones”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 181, págs. 84-88. Cit. en C. Armengol (2001). *La cultura de colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Pérez Gómez, A.** (1991). “Cultura escolar y aprendizaje relevante”. En: *Educación y Sociedad*, N° 8, págs. 59-72. Cit. en C. Armengol (2001). *La cultura de colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Rodríguez, D.** (2002). *Gestión Organizacional. Elementos para su estudio*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Rosenholtz, S.** (1989). “Teachers’ Workplace: The Social Organization of Schools”. Nueva York: Longman. Cit. por Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Bs. Aires: Amorrortu Editores, S.A.

- Undurraga, G. y otros** (1998). “Desafíos de la gestión del centro escolar: hacia una organización autorrenovante. En: Gairín y otros (1998). *Gestión escolar. Variable estratégica para una educación de calidad*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Santiago, págs. 57-88.
- Van Maanen, J. and Barley, S. R.** (1985). “Cultural organization: fragments of a theory”. En: Frost, P. J. *et al.: Organizational culture*. Sage, Beverly Hills. Cit. en C. Armengol (2001). *La cultura de colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Zeichner, K.** (1983). “Alternative Paradigms of teacher Education”. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), pp. 3-9.