

XVI ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

"FORMACIÓN DOCENTE A DEBATE"

**LA CULTURA COLABORATIVA
EN EL DISCURSO Y EN LAS
PRÁCTICAS DE LOS
FORMADORES**

LIC. EDIT SUSANA ALBERTO

**3 y 4 de noviembre de 2005
CÓRDOBA**

I. INTRODUCCIÓN

Se intenta abordar en este trabajo la presencia de la cultura colaborativa en los discursos de los formadores y en las prácticas educativas institucionales.

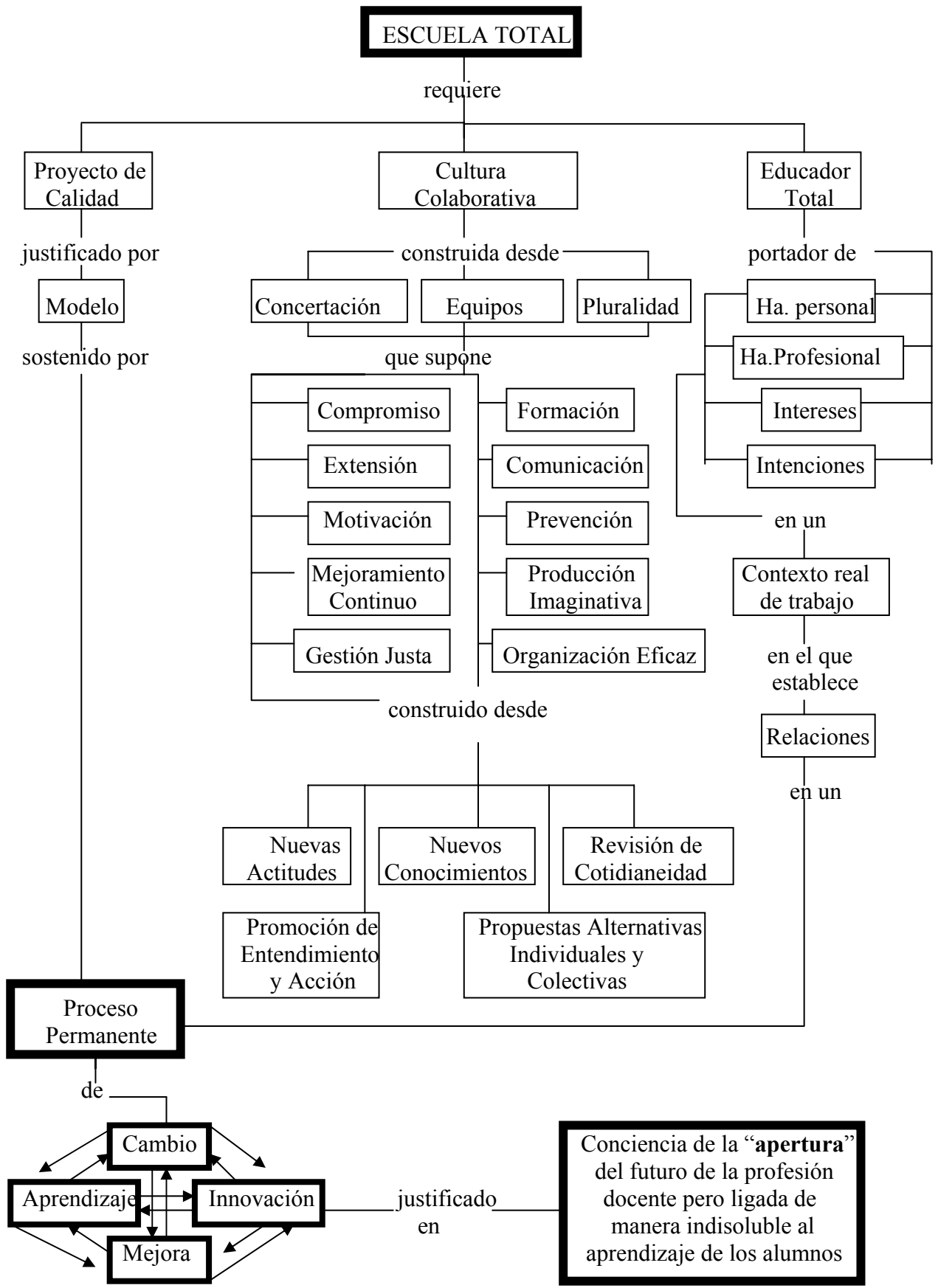
Los objetivos que se proponen son:

- Identificar la cultura de trabajo en las escuelas según los instrumentos jurídicos que regulan la vida cotidiana de estas instituciones.
- Caracterizar a las culturas de trabajo de las Instituciones Educativas a partir del análisis de las prácticas cotidianas.
- Señalar las debilidades y fortalezas de la cultura escolar predominante en las escuelas.
- Inferir conclusiones acerca de las posibilidades para avanzar en la introducción y ejecución de cambios en la cultura escolar
- Diseñar una propuesta alternativa que, sostenida en las fortalezas, atienda a las Debilidades y favorezca la introducción de mejoras.

Si se tiene en cuenta las disposiciones e imposiciones del marco jurídico y si se consideran las necesidades a atender en la vida diaria de las Instituciones Educativas, en el contexto descrito, el trabajo de los formadores en equipos en relación permanente, y la institucionalización de la colegialidad, constituyen un imperativo insoslayable. Éste, a su vez, hace imprescindible (como reconocen los asesores ministeriales y los docentes en las producciones de sus talleres de reflexión) la permanente revisión de las prácticas de los formadores.

II. SUPUESTOS DE TRABAJO TEÓRICO

Se caracterizará el fenómeno de la cultura colaborativa y cómo afecta a la enseñanza en los diferentes Niveles y Ciclos, al trabajo de los docentes en general y al intercambio y coordinación didáctica entre colegas, sobre todo la relación que la misma tiene con la posibilidad de la implantación de un Proyecto de Calidad en la Institución Escolar. Para ello se ha elegido en primer lugar, establecer las relaciones de los conceptos claves (que permiten definir las variables), mediante la construcción del mapa conceptual que se detalla. A continuación del mismo se expone la justificación mediante el desarrollo del marco conceptual.



- **CULTURA COLABORATIVA**

Interesa, desde la perspectiva que se aborda en este trabajo, caracterizar la cultura institucional de colaboración y para ello, puede señalarse que se la aborda, como una modalidad particular dentro del tipo “La Institución Escolar: una cuestión de concertación”, ya que la negociación, como instancia previa y a la vez permanente a la colaboración, ocupa un lugar privilegiado en la cultura institucional de concertación y en una gestión profesional.¹ Si se intenta reducir la especificación de la Cultura Colaborativa a un componente mínimo, debe mencionarse el trabajo en equipo de los docentes. Por ese motivo sólo puede comprenderse a la misma en función de la cultura de trabajo en equipo que se construye y se define desde el discurso y desde las prácticas cotidianas.

El trabajo en grupo es un aspecto sustancial de la cultura colegiada y de la colaboración. Por eso en el marco del desarrollo profesional de los docentes, se hace necesario tener en cuenta a los modelos colaborativos donde aparece la figura del grupo como medio favorecedor de dichos procesos.

El modelo desarrollo profesional centrado en la escuela propicia una nueva función del docente: la de formadores. Se concibe al docente como un profesional formador de sus colegas. La función formadora hace que pares de docentes, o pequeños grupos trabajen juntos, utilizando variedad de métodos y estrategias para su propio desarrollo profesional. Para ello, se hace necesario también, reconocer a cada actor como portador de una historia personal y profesional; en una etapa determinada de su vida y de su carrera; con intereses e intenciones que se imprimen de alguna manera particular sus prácticas cotidianas, en un contexto real de trabajo.

En síntesis, se privilegia desde este ámbito, la atención a las necesidades y particularidades de la Persona Total de cada formador. Éste, es entonces, otro de los elementos que hace posible acceder al concepto de Escuela Total.

La característica común de este modelo es que los docentes colaboran en el desarrollo profesional de sus compañeros, asumiendo diferentes papeles como mentores, facilitadores, observadores externos, co-investigadores, etc.

Se sostiene la concepción del docente como formador basada en:

- Valoración de la importancia que los docentes tienen como potenciales agentes socializadores en el desarrollo profesional de sus compañeros.
- Ruptura con el tradicional aislamiento de los docentes.
- Cambio de las actitudes que se sostienen respecto de la capacitación, el trabajo de apoyo, el intercambio, la ayuda mutua y la reflexión compartida.

¹ Cuadro comparativo de los tipos de culturas institucionales en Tiramonti, G. y otros. 1993; 39.

Cuando los docentes actúan como capacitadores, colaboran en procesos dirigidos a potenciar el crecimiento personal y profesional de otros colegas en un clima organizativo positivo, facilitador y respetuoso que tiene como fin el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la renovación continua y responsable de los docentes y escuelas.

Este tipo de cultura, donde los docentes trabajan juntos en proyectos de mejor a y cambio, presupone u doble cambio²:

- El desarrollo del docente se produce de forma paralela al desarrollo de la escuela.
- El desarrollo d el docente se produce mediante el establecimiento de la cultura colaborativa en la escuela.

No cabe duda que el desarrollo de la escuela como organización dentro de la cultura colaborativa exige romper con el individualismo, la soledad, la reserva, la autosuficiencia, la fragmentación y el aislamiento tan característicos. Supera la colaboración forzada e introduce estrategias que llevan a la creación de un clima de apertura, ayuda y cooperación entre los docentes.³

La cultura de la colegialidad considera que los docentes son capaces de trabajar juntos en proyectos de investigación y de capacitación profesional. La colaboración entre colegas permite que los docentes construyan juntos el significado de la acción educativa por medio de un proceso de diálogo e intercambio.

Cuatro condiciones pueden señalarse, siguiendo a Little⁴ para que se dé la colegialidad:

- Que los docentes hablen sobre la práctica docente.
- Que se observen unos a otros cuando enseñan.
- Que planifiquen, diseñen, investiguen, evalúen y preparen juntos materiales curriculares.
- Que todos puedan aprender, los unos de los otros.

Existen razones suficientes para a la colaboración el carácter de una perspectiva educativa y, en este sentido puede decirse que representa un paradigma para el pensamiento, la investigación y la práctica educativa.

En este sentido es posible proponer que es difícil que las escuelas mejoren sin que las personas trabajen juntas.

La cultura de la colaboración potencia valores como: la interdependencia, la apertura de mente, la comunicación, la autorregulación, la colaboración y autonomía. Es una cultura formada por “un grupo de personas que se consideran a sí mismas implicadas

² Richardson; 1990.

³ Hargreaves; 1992.

⁴ Little; 1981.

en un mismo tipo de tarea y cuya identidad se desarrolla a través de su trabajo en el que comparten un conjunto de valores, normas y perspectivas que se extienden más allá de los asuntos de trabajo y cuyas relaciones mezclan trabajo y ocio”⁵

De manera que, la cultura colaborativa supone apostar por la colegialidad de los docentes mediante la creación de un clima escolar que fomente el trabajo compartido y respetuoso de los valores y principios que ha de perseguir la escuela como contexto básico del desarrollo profesional.

Como rasgos de esta cultura en la escuela, se señalan el compartir metas, la implicación de los docentes en la toma de decisiones y la oportunidad de desarrollo profesional.

Siguiendo a Smyth⁶ se puede caracterizar a la escuela colaborativa con rasgos tales como:

- La creencia de que la calidad de la educación está determinada por lo que sucede en la escuela.
- La convicción de que la enseñanza es más efectiva en ambientes escolares que se caracterizan por tener normas de colegialidad y de mejora continua.
- La creencia de que los docentes son responsables del proceso formativo y de sus resultados.
- El uso de una serie de estructuras que permiten a los docentes y a los administradores trabajar juntos en el mejoramiento de la escuela.
- La implicación de los docentes en la toma de decisiones sobre las metas de la escuela y sobre los medios para alcanzarlas.

La existencia de un clima de colaboración entre los docentes es determinante para la realización de trabajos en equipo, a la vez que el hecho de compartir metas permite a los miembros de la escuela caminar hacia una cultura colaborativa que facilita la reflexión e indagación.

Es necesario entonces que los Directivos incluyan en su agenda, el imperativo de diseñar estrategias para estimular a los miembros del centro a conversar y trabajar sobre las dificultades que emergen y también a comprender cómo y por qué es necesario que acunen su compromiso en el proceso de mejora escolar.

III METODOLOGÍA

De acuerdo con los objetivos establecidos y al marco teórico propuesto, se consideró conveniente una estrategia metodológica plurimetódica, ya que el uso de métodos múltiples permite explicar, comprender e, incluso, transformar las prácticas educativas

⁵ Little; 1992: 163

⁶ Smyth; 1987.

superando la dicotomía métodos cuantitativos versus cualitativos y, además, permite alcanzar mejores resultados en el proceso de investigación.

La utilización de instrumentos como la encuesta, hace posible el intento de eliminar la subjetividad, las influencias de quien investiga. Pero en este caso, “todas las dimensiones de valor, las ideologías subyacentes, los conflictos y distorsiones en el discernimiento de los espacios, circunstancias e informaciones, el verdadero significado de las conductas y expresiones de los propios individuos, etc., son puntos de interrogación relegados”⁷ en beneficio de la cuantificación.

El análisis que hace posible la comprensión de los comportamientos humanos, debe dar cuenta de los principios generales o posiciones teóricas que rigen las acciones de todas las personas envueltas en la investigación, y también profundizar en el escudriñamiento de sus visiones del mundo perspectivas generales, incluyendo aquí tanto las creencias formales y conscientes, como también las actitudes, hábitos y sentimientos menos conscientes y formulados, en incluso presupuestos, comportamiento y compromisos inconscientes⁸.

Se trata entonces, de buscar a través de la investigación, actitudes y alternativas metodológicas que permitan lograr la difícil articulación entre la teoría y la práctica para el mejoramiento de la calidad educativa.

Esta opción se fundamenta en la necesidad de obtener un conocimiento acabado del trabajo en equipo de los docentes y una comprensión profunda de las razones de los cambios y continuidades en el sistema del trabajo docente en un escenario particular; de los motivos que favorecen y también de los que bloquean la colegialidad; y cómo se viven e interpretan estas modificaciones en la vida cotidiana de la escuela.

También interesa conocer los efectos de la innovación en la práctica de los actores tanto en los resultados formales como en los juicios subjetivos de los implicados. Qué dificultades se encuentran, qué efectos no previstos se suceden. En relación a las continuidades se procura interrogar el sentido común de los participantes sobre los por qué del mantenimiento de determinados mecanismos y procesos regulatorios de las actividades docentes.

Se intenta, de esta manera, la reconstrucción descriptiva e interpretativa de los procesos de construcción y modificación de las pautas y relaciones que los docentes establecen con sus colegas escolares y de los significados puesto en juego tanto en sus definiciones institucionales como en las prácticas que realizan los actores y definen la vida cotidiana del centro.

⁷ Torres Santomé, J. “La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación”; 14.

⁸ Williams, R.; 1982.

Por otra parte, en la lógica metodológica que se desarrolla se intenta mantener la "circularidad dialéctica" entre trabajo de campo y trabajo teórico⁹, característica básica de los diseños flexibles de la metodología cualitativa¹⁰. Esta lógica implica idas y vueltas sucesivas entre los supuestos previos y el encuentro con el campo empírico, con la posibilidad de que surjan hipótesis emergentes de este encuentro y desencuentro entre el trabajo teórico y la presencia del investigador en el terreno.

Dentro de este planteo general, el enfoque de estudios de casos¹¹ se consideró apropiado para la indagación de innovaciones y de continuidades en los contextos institucionales.

En consecuencia a continuación se explicita el camino recorrido en la búsqueda de la información.

En primer lugar se confecciona el cuestionario que se aplicará a la muestra seleccionada y se lo valida aplicándolo a muestra de treinta (30) personas.

Luego se selecciona una muestra de la ciudad y la región. Se convoca (divididos en cuatro grupos) a respectivas reuniones en las que se señala la importancia de la investigación, y se determina cuándo y de qué manera se efectuará la devolución. Luego se explica el contenido del cuestionario y la forma de responderlo. Se acuerda además, que los puntos que queden sin valoraciones, serán considerados como "desconocidos". Finalmente se los invita a que consignen sus respuestas.

A partir de ese registro se realizarán visitas a una institución de la ciudad que cuenta con los Niveles: Inicial, EGB (1, 2 y 3), Polimodal y Superior, para explicitar los objetivos del Proyecto y para convenir el acceso a la misma para el desarrollo del trabajo de campo.

Se elige este Centro, teniendo en cuenta los criterios de selección del caso planteados en el proyecto: que se esté realizando o se haya realizado un proceso de innovación en las prácticas docentes de la escuela; la factibilidad de contar con registros institucionales sobre las producciones y proyectos llevados a cabo en un período de varios años y la autorización para lograr el ingreso a la escuela para realizar el estudio.

Se considera que en el presente informe no es necesario hacer mención de su identificación

⁹ Achilli 1990:7

¹⁰ Dentro del enfoque metodológico cualitativo en este estudio se reconocen los aportes de la investigación antropológica de corte etnográfico (Achilli 1990 y Rockwell 1987), desde la investigación psico-sociológica (Strauss y Corbin 1991 y Vasilachis 1992) y desde el estudio de casos (Stake 1998).

¹¹ Helen Simons (1996)

Todo el primer trabajo de acercamiento a la problemática permite acceder finalmente a la unidad escolar que se toma como caso, dando cuenta del marco jurídico- político que regula su accionar.

Luego de un primer análisis y sistematización de esta información se comienza el proceso de inserción en la escuela. Para ello se acuerda la modalidad a seguir y la devolución al final del proceso, al conjunto de actores institucionales.

Para abordar las distintas dimensiones teóricas del problema en estudio se emplean distintas técnicas. Sobre la documentación "oficial" seleccionada, se efectúa un análisis temático de contenido, y también se realiza un análisis de contenido del P.E.I. y también de las Actas donde se asientan su accionar los docentes de cada Nivel y Ciclo. El análisis de estas variables permite describir la correspondencia entre el marco jurídico que brinda la Ley Federal de Educación y las disposiciones de la Jurisdicción Córdoba, el P.E.I. del establecimiento y lo que acontece en las prácticas escolares cotidianas referidas al trabajo colaborativo en esta escuela y a la vez conocer cuáles son las principales operaciones que desarrolla el Equipo Directivo al respecto.

Se participa como observador participante en reuniones de docentes de distintos niveles, convocadas por directivos y autoconvocadas. Se registran las observaciones en cada caso.

Luego se selecciona una muestra del Centro. Se convoca a una reunión en la que se señala la importancia de la investigación, y se determina cuándo y de qué manera se efectuará la devolución. Luego se explica el contenido del cuestionario y la forma de responderlo. Finalmente se los invita a que consignen sus respuestas. Se acuerda además, que los puntos que queden sin valoraciones, serán considerados como "desconocidos".

Cabe señalar que la información del P.E.I. y de las Actas constituye el saber "documentado" sobre la cultura de trabajo en equipo en la escuela. Saber "oficial" que no alcanza a recuperar la construcción de la misma desde los discursos y prácticas de los actores.

Por ello se busca "documentar lo no documentado"¹², sobre la práctica del Equipo como sobre las distintas asignaciones de sentido que los agentes construyen acerca del mismo. La entrevista semiestructurada y la observación de ciertas rutinas de la vida cotidiana de la escuela permiten complementar el análisis.

Posteriormente, se realizan en consecuencia, entrevistas a distintos informantes claves (que representan los distintos sectores que interactúan en el escenario escolar de los diferentes Niveles y Ciclos de Educación) sobre la problemática. Estas

¹² Rockwell. 1987: pág. 7.

entrevistas individuales tienen como finalidad, recabar información sobre la percepción que de sus prácticas y acerca de las prácticas de otros, tienen los actores de la Escuela.

Luego de este relevamiento se confronta con documentación (nacional y provincial) sobre la modificación de las culturas escolares, la propiciación de una cultura de concertación.

A partir de la información provista por estos informantes se confecciona un registro de las características fundamentales de la cultura de trabajo colaborativa en las escuelas de la ciudad de San Francisco (Provincia. Córdoba) y su zona de influencia, atendiendo especialmente a las fortalezas y debilidades de las mismas.

Durante el trabajo de campo emergen diferenciaciones entre los distintos agentes. La comparación de los resultados obtenidos en cada una de las instancias y con los diferentes procedimientos, permite triangular distintas versiones sobre la existencia y la incidencia de la cultura colaborativa en la mejora de la enseñanza y en convivencia de la escuela y sobre el posicionamiento de los actores en términos de adhesión y oposición a esta innovación.

Además, la observación de las reuniones de profesores que obedecen a diferentes convocatorias, permite acceder a un conjunto de discusiones y negociaciones de los agentes que hacen posible comprender más acabadamente el proceso micro político que condiciona el rumbo de esta modalidad de trabajo cotidiano.

La triangulación de la información proveniente de distintas fuentes de información y de distintos grupos de actores se trata de mantener constante en el trabajo analítico y teórico de manera de validar las construcciones interpretativas a que se acceden en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Como en este estudio se busca información sobre los puntos de vista de los actores, la opción por la entrevista a distintos miembros de la escuela es ineludible. También, la entrevista a informantes de distinta antigüedad, funciones y conocimiento de la historia de la escuela se presenta como opción clave.

Esta estrategia global de triangulación de datos y de métodos se propone en el proyecto de investigación como una meta posible de alcanzar para asegurar mayor grado de confiabilidad en la información recogida y de validez de las interpretaciones a que se arriben.

Como ya se señaló, la investigación se desarrolla en Instituciones Educativas de la ciudad de San Francisco y en localidades distantes a no más de 80 km., ya que en ella

se desempeñan en los diferentes niveles, los profesores egresados de los I.F.D. de la ciudad mencionada en primer término¹³.

Las Instituciones mencionadas son de gestión oficial (Provincial y Nacional) y de gestión privada (también provincial y nacional).

Para el estudio de caso, se seleccionó a un I.F.D., ya que como Formador de Formadores, se considera especialmente apropiado analizar sus prácticas cotidianas al respecto.

IV: CONCLUSIONES

Se ha observado en los resultados de toda la información reunida, coincidencias entre los sectores y pero también opiniones disímiles. Probablemente esto pueda en parte explicarse por el hecho de la existencia de expectativas diferentes, e incluso por la movilización de ciertos temores, que se generan en cada sector de opinión, frente a la posibilidad de reconocer alguna fractura entre el discurso y la realidad de las prácticas pedagógicas.

Desde el saber documentado, y en este sentido se está haciendo referencia a la Ley Federal de Educación y también al P. E. I., la cultura de trabajo en equipo es un imperativo de las prácticas pedagógicas. Se la considera imprescindible y se insiste en la necesidad de analizar colegiadamente la identidad institucional, y los indicadores que permiten describir la cultura que la caracteriza con el objeto de transformarla introduciendo mejoras.

La elaboración de cada P. E. I., de los Proyectos Específicos de Intervención Pedagógica, no se admite que puedan ser pensadas desde otra modalidad que no sea la colegialidad.

También, hay consenso acerca de la necesidad de colaborar entre los colegas brindando ayuda y pidiéndola, observándose en la tarea de enseñar, abriéndose a la crítica pedagógica y la autocrítica. En la vida cotidiana de los Centros Educativos, nada de esto ocurre.

En las escuelas se observa que algunos docentes trabajan en equipo, pero no es una práctica extendida a todo el claustro y en consecuencia no es una práctica institucionalizada.

Los equipos de trabajo están conformados en general por docentes que llevan espacios curriculares de contenidos disciplinares afines, correlativos o de divisiones paralelas.

Se reúnen la mayoría de las veces por imperativo de los Directivos.

¹³ La Región mencionada abarca localidades de la Provincia de Córdoba y también de la provincia de Santa Fe, ya que de ellas provienen la población de alumnos que transitan el Nivel Superior y que vuelven a sus ciudades de origen a desempeñarse como profesores.

Las producciones de estos grupos de trabajo tienen que ver con la elaboración de programaciones para un ciclo, o con ajustes a las mismas.

Los formadores que manifiestan inquietudes particulares con respecto al abordaje de alguna situación problemática y la necesidad de ofrecer una estrategia de solución; o bien los que por diferentes motivos desean acceder al estudio de alguna cuestión específica, se autoconvocan, y por lo menos la mitad de estas reuniones tienen lugar en sus domicilios particulares. Conforman, por otra parte, grupos con mayor grado de autonomía para la introducción de innovaciones en las prácticas, con respecto a los docentes que trabajan en forma aislada. No obstante conforman grupos que no interactúan con otros dentro del mismo establecimiento.

En ningún caso, aunque sí en el discurso y todo lo que conforma el “saber documentado”, se ha podido encontrar alguna evidencia de que los profesores pidan a un compañero que los observe en su desempeño como enseñantes y soliciten una crítica pedagógica o sugerencias a un colega. Esto acota notablemente la posibilidad de efectuar una verdadera “revisión” de las prácticas.

En cuanto a los Directivos, suelen presentar actitudes ambivalentes, por un lado alientan o se muestran complacidos por la conformación de grupos de trabajo y/o estudio por parte de los formadores, pero por otro, frente a la presentación de proyectos, producto de estas reuniones, suelen mostrar demasiadas dudas con respecto al respaldo que les darán o inician una cadena de solicitudes de autorización que dilata la puesta en marcha de los mismos. También se ha observado que, cuando en una institución existe un Equipo Directivo, suelen no trabajar como tal sino que los objetivos de la tarea y el modelo de gestión con los que se desempeñan en sus cargos son muy diferentes. Esto ocasiona que, en el discurso de quienes conducen la Institución, se enfrenten las opiniones no sólo frente a la implementación de innovaciones: uno permite, otro prohíbe (generalmente el que tienen el cargo superior), sino también al grado de autonomía del que la Escuela y los Formadores pueden hacer uso.

No obstante, todos los Directivos destacan la necesidad de organización y reorganización institucional capacitando en servicio y reuniéndose en grupos de trabajo, y ven también como imprescindible que sean ellos mismos, quienes estén convencidos de la necesidad y oportunidad de la implantación de las innovaciones que sean consideradas como mejoras.

También es evidente que la introducción de mejoras es evaluada como una tarea permanente en la que todos los actores sociales de la institución educativa debieran estar comprometidos y que éste es necesario explicitarlo. Pero, probablemente los

docentes como los alumnos temen embarcarse en una tarea de grupo que en poco tiempo se transforme en un trabajo solitario.

Por otra parte, los Padres parecieran desconocer cómo se relacionan los profesores entre sí y no tienen contacto con ellos como grupo de trabajo sino en forma ocasional y generalmente individual.

La institucionalización de la Cultura Colaborativa debe, de alguna manera, incorporar la participación de Los Padres.

Éstos insisten en la necesidad de que se brinde información pertinente en cada una de las etapas de la implantación de innovaciones y/o mejoras, seguramente porque es condición necesaria para poder participar y para poder comprender las etapas del proceso.

Al respecto, puede señalarse que hubo coincidencia con respecto a la necesidad de realizar precisiones conceptuales y diseños sencillos por escrito, de las prácticas que se vayan introduciendo o modificando. Ésta documentación posibilita entre otras cuestiones:

- a) Pedir explicaciones puntuales de lo que no se comprende bien.
- b) Ubicarse en la etapa de la tarea en la que se está involucrado y relacionarla con las anteriores, las simultáneas y las posteriores.
- c) Buscar más información teórica pertinente.
- d) Controlar y estimular la participación de los actores comprometidos.

Cada Centro, ha realizado intentos, sobre todo en virtud de la elaboración de su proyectos pedagógicos, de resignificar tanto su mandato fundacional como sus contratos internos.

En el mandato fundacional de la escuela analizada, como en el de “la Escuela Argentina” en su conjunto, pero en particular en este caso por tratarse de un I. F. D., se puede destacar la impronta de la homogeneización como forma de construir la Nación Argentina.

En un brevísimo recorrido histórico, puede inferirse que esta impronta atravesó múltiples instancia. En un principio el propósito fue transformar a los habitantes en ciudadanos del país y para ello era necesario unificar: no sólo desde el punto de vistas de los resultados del aprendizaje, sino también desde el punto de vista de las prácticas de los docentes.

En los años '60 un paradigma optimista acerca de la educación, caracteriza a la escuela como forma o canal de ascenso social y progreso (desarrollismo).

En los '70 aparecen corrientes teóricas que ponen de relieve la función de la escuela como reproductora del status quo social¹⁴.

En la década del '80 y aún en la actualidad se reconoce que la educación tiene componentes transformadores y conservadores.

Se puede agregar a las anteriores observaciones, que en el esquema organizativo de la escuela tradicional, el trabajo docente se definía por su aislamiento y esta práctica como ya se ha indicado, aún es notoria para el observador.

El aislamiento, el trabajo individual y solitario, no estimulan la discusión ni la corresponsabilidad por los resultados y obliga al docente a afrontar "privadamente" la solución de los problemas que plantea su actividad. Aquí radica uno de los obstáculos mayores para el desarrollo de una cultura colaborativa y en particular de una cultura técnica común.

Las reformas en el estilo de gestión tendientes a estimular la definición de perfiles institucionales y proyectos por establecimiento constituyen la base administrativa para promover el trabajo en equipo de los docentes, aquí en el trabajo en equipo y la acumulación de experiencias son una exigencia del propio diseño institucional. Esto implica consecuencias importantes sobre la formación y sobre las condiciones de trabajo de los docentes.¹⁵

Entonces, si se vuelve la mirada a las particularidades de la escuela como institución, aparecen necesariamente las incertidumbres y las certezas y en particular, en este momento, una de las pocas certezas que es evidente en los docentes, es la necesidad de capacitarse para poder comprender, tolerar y manejar adecuadamente la incertidumbre.

Ahora bien, la pregunta que los profesores tienen que responder institucionalmente es cómo resolver el dilema respecto de asegurar espacios de certidumbre, cuando en realidad, la escuela tiene que afianzar el vínculo con la pregunta, con la incertidumbre, que es lo estructural de todo objeto que quiera transformarse en objeto de conocimiento.

Por esta característica, la gestión de una institución educativa, dedicada a transmitir el saber, conlleva más inconvenientes que otro tipo de organizaciones.

También se ha insistido desde los diferentes sectores de opinión en la necesidad de combinar espacios, instancias y tipos de evaluación durante el desarrollo del proceso de Trabajo. Este seguimiento así implementado permitiría economizar esfuerzos y tiempo.

¹⁴ Bordieu, Passeron: dos sociólogos franceses que se dedicaron a estudiar el carácter de la educación como reproductora de las condiciones sociales existentes.

¹⁵ Puede completarse con la lectura de Perkins, D. "la escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente" Barcelona. Edi. Gedisa, 1995.

No hubo mayores acuerdos acerca de las diferentes técnicas de gestión posibles para asegurar que desde el Equipo Directivo se estimule la acción colaborativa, probablemente porque en la dinámica cotidiana de la vida institucional no se está habituado a utilizarlas.

Un comentario particularizado merece la función del Nivel Superior en la formación de docentes y también en el servicio de extensión que se realiza ofreciendo Capacitación y Perfeccionamiento a docentes en ejercicio.

Puede señalarse al respecto que en la actualidad, el tema de la diversidad puesto en escena de manera explícita desde el discurso político y desde las prácticas cotidianas en la escuela, y sobredimensionado por la actual situación socioeconómica que la sociedad Argentina atraviesa, trae a la reflexión la necesidad de una educación de igual calidad para todos. Y al respecto, se señala que si bien generalmente se menciona la diversidad referida a la población alumnos, esta es también evidente en el claustro docente. El derecho social y legal a la diferencia es intrínseco a la concepción de la democracia y al pluralismo como también la noción de la igualdad de oportunidades.

Pero como demuestran los comentarios y las reflexiones recogidas en el estudio de campo¹⁶, en el terreno de las prácticas nunca se avanzó tanto como en el de las ideas, tal vez porque éste nunca tiene tantos obstáculos como el de las actuaciones concretas.

La población docente es hoy en Argentina absolutamente heterogénea.

Además, es reconocido que la matrícula de los Institutos de Formación Docente ha sido afectada por el desprestigio del rol docente y las condiciones económicas de estos trabajadores.

En primer lugar ha sido afectada en cuanto al número de ingresantes al Primer Año de cada carrera, ésta situación tiende a revertirse a partir del año en curso.

En segundo lugar y acentuándose notablemente cada año, en cuanto a la situación socioeconómica de los alumnos.

Si bien estas instituciones dan cuenta de las características “de entrada” de los estudiantes, encuentran serios obstáculos para modificarlas hacia el logro de adecuadas condiciones de “salida”.

En las últimas décadas, como ya se señaló más arriba, el deterioro social del docente creció notablemente y se asiste a una doble proletarización¹⁷: ideológica y técnica. La primera refiere a la pérdida del control acerca de las decisiones que afectan a los

¹⁶ Recuérdese al respecto los obstáculos a la hora de encontrar espacios disponibles en la unidad académica y también las dificultades para coordinar los tiempos para reuniones. Y también la situación de los docentes “nuevos” que se incorporan a la Escuela.

¹⁷ Se pueden consultar las investigaciones de Tedesco, Juan Carlos.

objetivos del rol docente y la segunda a la pérdida del control sobre las decisiones en los aspectos técnicos.

No obstante los docentes continúan defendiendo su autonomía para sostener procesos educativos alternativos.¹⁸

El desafío que se plantea a la Formación Docente es cómo lograr la integración sociocultural en el trayecto de formación académica y en las distintas culturas institucionales en la que los futuros profesores se tendrán que desempeñar. Aspecto, que puede señalarse, es el fin último de la escuela en general en relación con todos sus alumnos, con la preservación y el desarrollo de la propia identidad cultural.

Se ha insistido que caracteriza a la cultura de la Escuela en análisis, el “respeto” que se propicia para con la persona de los docentes, pero si con el “respeto” alcanzara quizás no haría falta una formación docente específica que se encargue por un lado de brindar información sobre el alcance de lo cultural y las distintas significaciones de las culturas sobre las que se actúa y se actuarán los futuros Formadores tratando de neutralizar al máximo su etnocentrismo. Por otro lado es necesario formarlos en el técnico- pedagógico propiamente dicho. Por lo expuesto, se sostiene que es necesario que en trayecto de formación académica ya se instale en forma intencionada el desarrollo de competencias específicas para que los futuros formadores puedan desempeñarse en las Instituciones Educativas de destino, de manera colaborativa.

Esta formación específica comprendería: lo referente a la planificación disciplinar curricular; lo relativo a la selección y la confección de materiales específicos; la coordinación de las actividades del grupo, las relaciones con las instituciones representativas de las diversas culturas; las estrategias de incorporación de las familias y la capacitación para trabajar en grupo y participar en los proyectos institucionales.

Podría entonces hablarse también, entonces, de un “perfil docente para la diversidad”, y entre las cuestiones de imprescindible abordaje en la etapa de Formación deberían considerarse los conocimientos disciplinares y metodológicos que les permitan aprovechar el entramado de posibilidades que cada uno tiene, que valoren y realicen el trabajo pedagógico en la interacción entre pares y con los alumnos.

Para que todo esto pueda ser viable, en primer lugar los Profesores del Nivel Superior debieran conformar sólidos equipos de trabajo en constante comunicación e

¹⁸ Al respecto se ha observado en las reuniones que el claustro del Nivel Superior mantuvo en Diciembre del año 2001 y marzo del año 2002, que es una preocupación importante en los profesores, diseñar e implementar estrategias que se implementan en diferentes circunstancias proyectos a corto mediano plazo, para disminuir las deficiencias de “entrada” de los alumnos, que sobre todo refieren a la lectura comprensiva y técnicas de trabajo intelectual, y a la expresión oral y escrita.

interacción a fin de entender y abordar la Formación Docente como una tarea multidisciplinaria, ya que entre los formadores de formadores, la idea de alumno de profesorado tiene diferentes representaciones, que se manifiestan en concepciones pedagógicas, políticas, sociales, también diferentes y a veces yuxtapuesta , con efectos distintos en cuanto a las propuestas didáctica y los modos de llevarlas a cabo. Por ello las diferentes posturas deben confrontarse, negociarse, consensuarse.

El trabajo en equipo requiere, entonces, incorporar un grado de diferenciación en los perfiles profesionales, y que el equipo se forme con personas dotadas de capacidades y habilidades diferentes. Además tiene implicaciones sobre la gestión y las condiciones de trabajo.

Por lo tanto las respuestas a todos los cuestionamientos que surjan desde aquí exigen aceptar un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados también en este dominio, donde las tradiciones del país y las peculiares configuraciones de cada escuela desempeñan un papel fundamental.

En la actualidad los I. F. D.¹⁹ viven “una crisis de formato institucional, de sentido, en relación con el sentido de la escuela y el sentido de qué es ser maestro”²⁰, por ello la Formación Docente, entendida como Formación de Grado, Formación en Ejercicio y Capacitación Docente, debe hacer posible comprender, discernir y discriminar la complejidad de una realidad que no es única, y así favorecerá el desarrollo y el enriquecimiento del pensamiento divergente, en el sentido de su apertura, plasticidad y flexibilidad.

Finalmente, en Argentina cada vez que se hace referencia al futuro, se menciona indefectiblemente la importancia de la educación para el desarrollo de las personas y de la sociedad. Sin embargo aunque a veces algún hecho escandaloso logra desviar fugazmente la mirada del público hacia la situación educativa, en escasas oportunidades, la cuestión consigue despertar la atención general.

Si bien es ampliamente reconocido el “achique” en los recursos con los que cuentan las escuelas, la “emergencia educativa” es una figura jurídica hasta ahora inexistente.

Por otra parte, puede señalarse que, en las escuelas conviven la utopía y un fuerte escepticismo docente frente a las innovaciones, sobre todo las que suponen compartir autoridad y responsabilidades, pero, una de las condiciones de éxito es el compromiso y la participación activa de los docentes.

¹⁹ Instituto de Formación Docente, según la denominación que se establece para los mismos en la Ley de Educación Superior.

²⁰ Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana “Una escuela en y para la diversidad- El entramado de la diversidad” Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires. 1999.

Es necesario romper la “parálisis” y generalizar la capacidad de innovar, para que la innovación no se convierta en patrimonio de un solo sector (“los de siempre”, los que “asisten a las reuniones”, los “que tienen tiempo”, etc.).

También requiere modalidades e incentivos que deben estar presentes en el modelo de gestión educativa.²¹

Es, entonces, principalmente tarea y responsabilidad que deberán abordar los equipos directivos, para facilitar el establecimiento de una cultura colaborativa trabajar sobre diseños que posibiliten:

- Crear oportunidades de enseñanza en equipo.
- Establecer metas de enseñanza compartida.
- Implicar a los profesores en la planificación y toma de decisiones.
- Crear foros de discusión.
- Aumentar la autoestima de los docentes.
- Permitir observar la enseñanza de otros colegas.

Puede afirmarse también que, lo expuesto demuestra como necesario el fortalecimiento de la Formación Docente Básica y, coincidiendo con la preocupación de los Formadores del I. F. D., se pueden identificar como campos a abordar: la preparación para el dominio de los códigos básico y también la formación de los marcos de referencia culturales y las estructuras cognitivas básicas.

Hoy hay signos evidentes de que la Argentina ingresó en el nuevo milenio con serios problemas educativos.

La gravedad del deterioro general de la sociedad Argentina y en particular del que envuelve a la escuela debería estimular a los actores sociales involucrados a volver sobre las cuestiones esenciales. Evitar que la crisis actual termine configurando una verdadera “tragedia educativa”²², supone que, en cada Institución Educativa se analice el sentido último de la educación, las expectativas sociales que la determinan y sobre todo, los modos mediante los que se encara la incorporación de las nuevas generaciones a la cultura.

En cada Centro Educativo todo el proceso organizativo está sujeto a modificaciones como consecuencia del dinamismo de la propia realidad. El desafío está en orientar ese proceso de acuerdo con los intereses y necesidades de la organización. El papel clave de la dirección como promotora del cambio se centra en descubrir las

²¹ Michel Crozier sugiere dos ideas para involucrar a los docentes en el cambio educativo: una es la creación de “centros de animación cooperativos” y otra es el fortalecimiento del liderazgo de los Directores de las escuelas y la instalación entre ellos de una “red” que les permita interactuar (ya que también ellos debieran ejercitar con sus pares el trabajo colaborativo, según señalaba oportunamente un Inspector de EGB 3 y Polimodal entrevistado).

²² Expresión utilizada por Guillermo Jaim Etcheverry que da título a una de sus obras.

disfunciones organizativas existentes e intervenir positivamente planificando y realizando propuestas de mejora, a la vez que desarrolla un modelo adecuado de conducta personal y profesional.

V. BIBLIOGRAFIA

- Achilli E. (1990) "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un Enfoque constructivista indiciario." III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Alvarez, Q. y Zabalza, M.A. (1989). "La comunicación en las Instituciones Escolares". Martín –Moreno, Q. "Organizaciones Educativas". Madrid: UNED.
- Apple, Michael W. (1986) "Ideología y currículo" Akal. Madrid.
- Ander-Egg, E. "Técnicas de Investigación social" Hvmnitas. Buenos Aires. 1989.
- Ball S. (1994) "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la Organización escolar". Temas de educación. Paidós/M.E.C. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1988): "Espacio social y poder simbólico", en Cosas dichas, Gedisa, Buenos Aires.
- Carr, W. (1990) "Hacia una ciencia crítica de la Educación" Laertes. Barcelona.
- Fernández A. (1993): "De lo imaginario social a lo imaginario grupal", en De Brassi J. y Fernández A. Comps. "Tiempo histórico y campo grupal", Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fielding N. y Fielding J. (1986) "Linking data, The articulation of qualitative and quantitative methods in social research" Qualitative Research Methods, Vol. 4, Sage Publications, Beverly Hills.
- Frigerio, Tiramonti y otros (1992) "Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca" Troquel. Bs. As.
- Frigerio, G.; Braslavsky, C.; Entel, A. (1990). "Curriculum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas" Flacso. Miño y Dávila. Bs. As.
- Furlán A. (1999) "Disciplina, convivencia y discursos pedagógicos", Revista Páginas de la Escuela Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Narvaja Editor, Córdoba.
- Gallart M. y Coelo M. (1977): "La escuela Secundaria: la imbricación entre la Tarea y el poder como límite a la innovación". Cuadernos del Centro de Investigaciones Educativas N° 21, Buenos Aires.
- Gento Palacios, S. (1998) "Implantación de la calidad total en instituciones educativas" UNED Madrid
- (1994) "Participación en la Gestión Educativa" Madrid. Santillana
- (1996) "Instituciones Educativas para la Calidad Total" Madrid: La Muralla.

- (1998) "Implantación de la Calidad Total en Instituciones Educativas"
Madrid: UNED.
- Giddens A. (1995) "La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración", Amorrortu, Buenos Aires.
- Hargreaves, A. (1977) "Las relaciones interpersonales en la educación" Narcea Madrid.
- (1996) "Profesorado, cultura y Posmodernidad", Morata, Madrid.
- Larrosa y otros: "Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación". Laertes.
- Medina A. y Domínguez, M.C. (1989). "Formación del Profesorado en una sociedad tecnológica" Madrid. Cincel.
- Medina, A. (1994) "Formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa" Revista de Innovación Educativa. 3. (59-78).
- Obiols, G. (1994). "Adolescencia, Posmodernidad y escuela secundaria" Kapelusz.
- Puiggrós, A. (1998) "¿Qué pasó en la Educación Argentina?". Kapelusz. Buenos Aires.
- (1996) "Volver a Educar". Kapelusz. Buenos Aires.
- Paulin, Horacio: "Disciplinamiento y escuela media: su expresión en los consejos de convivencia". Un estudio de caso en una escuela secundaria de la Ciudad de Córdoba". Tesina: Maestría en Ciencias Sociales. 2001.
- Rockwell E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". México, DIE, CINVESTAV - IPN.
- Simons H. (1996): "El enfoque de estudios de casos en el proyecto sobre la Enseñanza de ciencias, matemáticas y tecnología (SMTE) de la OCDE." En Revista de Educación, nº 310, Madrid.
- Stake R. (1998) "Investigación con estudio de casos". Morata, Madrid.
- Vasilachis I. (1992) "Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-Epistemológicos." Centro Editor de América Latina, 1992.
- Ley Federal de Educación Nº 24.195.
- Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba Nº 8.113.
- Documentos de la Reforma Educativa Argentina. MCEN. DPEE. Bs. As. (1994/1999).