Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad

por Antonio BOLÍVAR BOTÍA
Universidad de Granada

Introducción

En un contexto complejo de paradojas e incertidumbres, propias de nuestra coyuntura finisecular, la cara positiva de una propuesta, tarde o temprano, comienza a mostrar también su envés. Las buenas ideas son deglutidas por las propias regularidades que gobiernan la gramática básica establecida, cuando no colonizadas por manos invisibles para ponerlas al servicio de su mejor gestión. En otros casos, analizadas internamente en la realidad de los centros, se observa que las visiones de prácticas deseadas no dejan de generar nuevos dilemas. Algo de esto le ha ocurrido a la llamada para construir comunidades en los centros escolares, en una cultura de colaboración. Basándose en la reconceptualización que en los últimos años se está haciendo del tema en la literatura y en las experiencias parciales desarrolladas en los centros españoles, pretendo hacer un revisión crítica de la cuestión, como partida para proseguir el camino.

Mensaje, en parte redentor, ha sido que el futuro de la mejora escolar, tanto a nivel personal-afectivo como profesional, sólo podría venir con un incremento de las relaciones de colegialidad entre profesores, y de colaboración con agentes externos e intercentros. Romper los habituales muros del individualismo, privacidad y aislamiento docente, para abogar por una cultura de la colaboración se convierte, a comienzos de los noventa (Lieberman, 1990), en un modo de construir el futuro ahora. En efecto, las relaciones en colaboración se han visto como un potente dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una solidaridad y cooperación en el centro escolar y satisfacer la necesidad de apoyo mutuo de los profesores. Además de una vía de desarrollo profesional, podía ser una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, pues cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento crecen profesionalmente.

Y, sin embargo, últimamente —pasando del plano prescriptivo a su descripción en la realidad de los centros (especialmente de Secundaria)— se ha abierto, en palabras de Little (1992), la «caja negra» de la
colaboración, y —al tiempo— se ha introducido una cierta sospecha en la llamada a formar comunidades, dentro de las políticas de reestructuración del sistema escolar. En nuestro contexto, el profesor Escudero (1990), que contribuyó a redirigir la formación e innovación como procesos basados en la escuela dentro de un enfoque de colaboración, ha hecho también una revisión (auto)crítica del asunto (Escudero, 1997), en un tono de cierto cuestionamiento y desencanto, lejos de las expectativas iniciales. Y es que, como lo dice claramente Little (1992, 162), los términos colegialidad y comunidad son conceptualmente amorfos o vacíos, e ideológicamente optimistas. Es necesario, pues, entrar —más internamente— en precisar los contornos que los delimitan.

1. La escuelas como comunidades: Distintas lógicas

Las estrategias «hiperracionalizadas» que se ponen en marcha en los primeros ochenta, para hacer frente al persistente individualismo docente y a la débil articulación de los centros, pronto se muestran inadecuadas. Definir claramente los objetivos, prescribir los métodos y materiales a emplear, y controlar burocráticamente el trabajo docente y organización escolar, implica concebir la enseñanza como una actividad rutinizada, cuyos procesos pueden ser prescritos uniformemente. Aparte de incrementar la desprofesionalización, la mejora escolar no se puede imponer verticalmente de modo gerencial pues, a falta del compromiso de los implicados, ésta no tendrá lugar. De pretender asegurar la implementación fiel de los cambios diseñados, se va a ir pasando a desarrollar la capacidad interna de cambio de los propios centros.

En una segunda ola, en congruencia con nuevas tendencias de gestión empresarial, se aboga por rediseñar los centros educativos, que posibiliten reprofesionalizar («empower») la enseñanza, mediante el trabajo en equipo, la participación, y la autonomía; al tiempo que reconstruir el currículum desde abajo (Elmore y otros, 1990) con nuevas estructuras en la toma de decisiones. El centro educativo se constituye, así, en la unidad básica del cambio, contexto de formación e innovación. Rowan (1995) ha hablado, con acierto, de una concepción «orgánica», con unas relaciones comunitarias en el centro escolar. Si la articulación vertical no ha dado frutos y las políticas centralistas han fracasado, recurramos a vertebrar horizontalmente la acción educativa en cada centro escolar, viene a ser el mensaje, lo que precisa una desregulación, autonomía y reprofesionalización.

Esta propuesta ha conducido a la creación de que sólo reconstruyendo una cierta comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y —si es posible— en la comunidad escolar) cabe una regeneración del sistema educativo (Oakes y Quartz, 1995). El desarrollo de una comunidad en los centros escolares, en paralelo a la filosofía moral colectivista, con un sistema de valores compartidos, un liderazgo moral, una agenda común de actividades y unas relaciones colegiadas, se convierte en tabla de salvación. Romper con la tradicional estructura «celular» del trabajo docente requiere relaciones comunitarias y colegiadas que contribuyan a aprender y resolver los problemas con los colegas, crean solidaridad y cohesión, al tiempo que fomentan la potencialidad formativa de los contextos de trabajo [1]. A una lógica pedagógica (estructuras que favorezcan la innovación y contribuyan al incremento del compromiso de los profesores) se han superpuesto, además, otras lógicas (gestión del trabajo, políticas y filosóficas), que —en cierta medida— han enraizado el tema, al tiempo que han generado confusión y lo han puesto al servicio de intereses espúreos.

Desde el ángulo pedagógico diferentes frentes han confluido en revaluar la idea de centro como comunidad. Así, tanto desde movimientos como «escuelas eficaces» y «mejora de la escuela», se ha documentado cómo un éthos de comunidad en el centro (valores compartidos, agenda común de tareas, relaciones comunitarias y afectivas) tiene efectos añadidos («efecto centro») en la educación de los estudiantes y en el desarrollo profesional y organizativo (Bolívar, 1999). Dado que no cabe esperar una mejora de la educación —se advierte— al margen de las condiciones internas de cada centro, es preciso pensar de un modo no gerencialista la reforma de la educación. Se confía, entonces, en que una mayor autonomía pudiera incrementar la profesionalidad de los profesores y su compromiso con la mejora, mediante la participación y colaboración en el centro escolar. Las investigaciones sobre «escuelas eficaces» han puesto de manifiesto que estos centros se caracterizan por tener una identidad, fruto de su autonomía, compartir unos valores y una visión común sobre los fines educativos de la institución, aparte de un liderazgo inductivo.

La lógica anterior, a su vez, se mezcla con una lógica de gestión, donde se propone —para incrementar la productividad— una reorganización del trabajo, en modos que induzcan el compromiso e identificación de los empleados con las metas de la organización. Dentro de estos nuevos planteamientos más sutiles de gestión empresarial, para lograrlo se requiere una descentralización de la gestión, mayor autonomía de las unidades productivas, al tiempo que promover comunidades profesionales con unos valores y metas compartidas. Se recurre a la capacidad local de los propios implicados para auto-organizarse: contar con organizaciones donde los individuos —en un clima de entrega, confianza y compromiso— consiguen el máximo de sus capacidades con una mínima supervisión. Movimientos como las organizaciones que aprenden (Bolvar, 2000) serían manifestación ejemplar de estas tendencias.

Por su parte, en el ámbito educativo, se ha venido a decir: sí —de hecho— cada centro es un mundo, reconozcámoslo y exijamos hacerlo visible. En lugar de un producto uniforme o estandarizado manufacturado por el Estado, con escasa eficacia —se argumenta— por falta de estímulos, se impulsa que los centros puedan ofrecer diferentes productos a elegir por los potenciales clientes, generando de este modo una calidad en función de su supervivencia en el mercado. Pero, con ello, la herencia ilustrada del servicio público», que se ve progresivamente desplazada por una lógica del mercado. En congruencia con el éthos actual del capitalismo, se aboga por un espíritu competitivo intercentros, con una diversidad de estilos y ofertas educ. —
Los centros escolares como comunidades. Revisando...

En el ámbito educativo, diversos autores (4), han abogado por cambiar la metáfora de las escuelas como organizaciones formales por comunidades. Sergiovanni (1998) presenta la propuesta comunitaria como una alternativa conjunta a las imágenes de las escuelas como organizaciones formales y como mercado, al tiempo que como un modo de asentar de modo más profundo (a nivel cultural, en lugar de estructural) el cambio educativo. En las comunidades las conexiones de la gente, dice Sergiovanni (1994b, 217),

«no están basadas en contratos sino en compromisos..., se definen por basarse en valores, sentimientos, y creencias que proveen las condiciones necesarias para crear un sentido de nosotros de una coleccion de ellos... en lugar de controles externos, las comunidades cuentan con normas, propósitos, valores, socialización profesional, colegialidad, o interdependencia natural».

Es curioso que, para ello, recurra a la clásica distinción que formuló Ferdinand Tönnies (1855/1979) entre Gesellschaft (asociación formal) y Gemeinschaft (comunidad de carácter orgánico), con un sentido romántico de vuelta a formas premodernas (de hecho Tönnies fue utilizado como inspirador de movimientos de democracia orgánica). La comunidad está formada por personas unidas por vínculos naturales o espontáneos, (afectivos, propios de grupos primarios, donde los objetivos comunes transcendem los intereses particulares. Como totalidad orgánica, en la comunidad, la vida e interés del individuo se identifican con los del grupo. Por el contrario,

La identidad del grupo se configura —así como resultado de la cultura de su comunidad y de una conciencia moral compartida, con sus propias valores y derechos intragrupales para los miembros de la polis (en nuestro caso, el centro escolar). «Construir formas locales de comunidad», a que induce MacIntyre (1987, 322), mediante un proyecto común de bien compartido, se quiere constituir en alternativa postmoderna ante el fracaso moral y político de la ilustración, pero por ello mismo con profundas implicaciones no-consecutivas. Se impone —así— a construir «comunidades» allí donde dominan relaciones impersonales y atomizadas, como medio para responder tanto al cambio educativo como a necesidades personales sentidas por los sujetos. En otra línea, el pensamiento postmoderno ha reivindicado la cara afectiva y biográfica del sujeto, disuelta en las estructuras impersonales.

A su vez, la propuesta comunitaria plantea conjugarla, ya no tanto entre individuo y comunidad, sino con la misma diversidad sociocultural. Es una paradoja que se apela a la comunidad, que supone una homogeneidad, en unos tiempos donde la diversidad es creciente. Por eso, por ejemplo Fuhrman (1998, 321), propone recons-ceptualizar el sentido de comunidad en formas que incluyan la diversidad, como la identidad en pensamiento y creencias no sea un objetivo de la comunidad, para poner en su lugar —la aceptación del otro y la cooperación dentro de la diferencia—.

En efecto, uno de los debates más interesantes en nuestra modernidad tardía es cómo conjugar, en sociedades complejas y multiculturales, la universalidad con el respeto a las diferencias (3). Así, Charles Taylor (1997, 305) defiende una política de reconocimiento diferenciado de las culturas minoritarias, frente a la política de la igualdad moderna:

«Donde la política de la dignidad universal luchaba por formas de no discriminación que eran bastante 'ciegas' a los modos en que los ciudadanos difieren, la política de la diferencia redefine con frecuencia la no discriminación exigiendo que convirtamos estas distinciones en la base del tratamiento diferenciado».

Habermas (1997, 28), por el contrario, sostiene que una tradición ilustrada, correctamente entendida, requiere «una política del reconocimiento que proteja la identidad del individuo en el contexto de vida que forma su identidad». Y esto, estima, no exige una ruptura con la tradición individualista de los derechos, «sino solamente su consecuente realización».

Las categorías de este modo, la lógica comunitaria está siendo utilizada como nuevo modo de gestión por tendencias neoliberal en educación, que son las que defienden otorgar mayores decisiones de autonomía.

Pero los centros escolares no preexisten ni están vertebrados como comunidades sociales, en cualquier caso sería algo que construir, antes de pretender hacer reposar sobre ellos toda la responsabilidad de la mejora. A su vez, aspirar a hacer del centro una acción colectiva puede tener distintos marcos de referencia. Derouet y Dutertre (1997), en un buen trabajo, apoyándose en los debates y manifestaciones sobre el papel de la escuela, definen cuatro modelos: (a) cívico (normas comunes a todos los centros para educar a toda la ciudadanía), que fue la referencia hegemónica en el pasado, hoy en grave crisis; (b) comunitario (valores propios de cada comunidad, en un espíritu de cooperación), (c) industrial (basado en la eficacia, busca unas metas propias y evalúa los resultados), o (d) mercantil (elección de centro según una lógica mercantil, donde el cliente define la calidad del producto).

Por su parte, con la insatisfacción del individualismo, como herencia del liberalismo ilustrado, desde el lado de la filosofía moral y política, se ha producido una fuerte reivindicación de una dimensión comunitaria de la vida, que ha afectado a nuestro tema (2). La «libertad de los antiguos» (participación en los asuntos de la polis), por utilizar la célebre distinción de Isaiah Berlin, pretende sobreponerse a la «libertad de los modernos» (independencia y autonomía individual). El liberalismo se aduce desde las filas comunitaristas—

ha desvinculado a los individuos de sus respectivas comunidades concretas de existencia, en función de ideas abstractas, atomizando la sociedad en individuos aisladados sin vínculos comunes. De este modo, se critica la fundamentación individualista y formal de las normas morales, reivindicando —por contra— una tradición de normas solidarias, siendo lo «bueno» un criterio contingente al contexto local y temporal, válido para los que comparten la misma tradición y visión. En lugar de pretensiones universalistas se prima lo local y los valores propios de cada comunidad.

En el ámbito educativo, diversos autores (4), han abogado por cambiar la metáfora de las escuelas como organizaciones formales por comunidades. Sergiovanni (1998) presenta la propuesta comunitaria como una alternativa conjunta a las imágenes de las escuelas como organizaciones formales y como mercado, al tiempo que como un modo de asentar de modo más profundo (a nivel cultural, en lugar de estructural) el cambio educativo. En las comunidades las conexiones de la gente, dice Sergiovanni (1994b, 217), «no están basadas en contratos sino en compromisos..., se definen por basarse en valores, sentimientos, y creencias que proveen las condiciones necesarias para crear un sentido de nosotros de una coleccion de ellos... en lugar de controles externos, las comunidades cuentan con normas, propósitos, valores, socialización profesional, colegialidad, o interdependencia natural».

Es curioso que, para ello, recurra a la clásica distinción que formuló Ferdinand Tönnies (1855/1979) entre Gesellschaft (asociación formal) y Gemeinschaft (comunidad de carácter orgánico), con un sentido romántico de vuelta a formas premodernas (de hecho Tönnies fue utilizado como inspirador de movimientos de democracia orgánica). La «comunidad» está formada por personas unidas por vínculos naturales o espontáneos, (afectivos, propios de grupos primarios, donde los objetivos comunes transcendem los intereses particulares. Como totalidad orgánica, en la comunidad, la vida e interés del individuo se identifican con los del grupo. Por el contrario,
la «asociación» o sociedad está formada por relaciones en torno a intereses particulares, en una relación contractual como regla de juego.

Alguno de nosotros señaló en su momento (Bolívar, 1994) la paradoja de que esta concepción «organica» (Gemeinschaft), que puede ser percibida como progresista, en la medida que es un antídoto de relaciones personales de hecho tiene unas fuentes ideológicas problemáticas. Esta ambivalencia que arrastra la comunidad se debe —entonces— a que, por un lado, si históricamente el desarrollo social ha significado el paso de relaciones comunitarias a una sociedad, se trataría ahora —vistas las insatisfacciones del liberalismo burgués— de volver a establecer unas relaciones comunitarias donde ahora predominan unas relaciones sociales. Por otro, está implicando querer hacer de un lugar de trabajo, como son los centros escolares, un grupo primario de convivencia y vida. Esto, que sería —en principio— un uso conservador (como en el «organismo» o, en determinadas versiones, el «comunitarismo»), puede justamente tener una función crítica frente a las relaciones sociales impersonales establecidas.

2. Coegialidad y colaboración

Tanto el trabajo en colaboración como las relaciones colegiadas gozan de una polisemia conceptual, con un significado «flotante», dentro de un amplio paraguas discursivo: caben múltiples ámbitos o niveles de colaboración (comunidad profesional, profesores y asesores, escuelas y universidad, escuela y comunidad local, etc.), y formas de llevarla a cabo (según grado de interdependencia y trabajo conjunto). Aquí nos referimos primariamente a la comunidad en el interior de un centro, y especialmente entre el profesorado. Por su parte, la coegialidad implica un trabajo conjunto en una escuela, donde la cultura escolar es colaborativa y las creencias acerca de las finalidades y propósitos educativos son compartidos (Campbell y Southworth, 1992).

Este compromiso, como patrón organizativo de las relaciones en un centro, se expresa en un trabajo en colaboración y equipo, más que jerárquico y aislado, y unos marcos estructurales que posibiliten la autonomía profesional junto a la integración de los miembros en la organización (Rowan, 1995). La posibilidad de asumir un sistema común de creencias (lo que se traduce en tener una «visión» general de lo que se pretende) y compartir tareas, incrementa la colaboración entre los docentes. En efecto, se ha hablado de que las escuelas que efectivamente «se mueven» se caracterizan, entre otros, por una cultura de trabajo en colaboración, donde los profesores aprenden juntos y se intercambian conocimientos y experiencias. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla.

Surge entonces la perspectiva de transformar los roles y trabajo del profesorado, rediseñando el trabajo escolar para promover un sentido de comunidad en el centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implica al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas del centro. Cuando en un centro escolar se da una coordinación de los aprendizajes individuales de sus miembros, podemos decir que la escuela como organización aprende (Bolívar, 1999). En lugar de «formar» a los profesores, según modelos centrados en suplir lagunas, carencias y déficits del profesorado, como recurso instrumental para poner en práctica más eficazmente cambios diseñados externamente; «formarse con los colegas» supone entender la formación como un procesos de desarrollo, individual y colectivo al tiempo, mediante la creación de dispositivos y formas que posibiliten la reflexión colegiada sobre las prácticas que se realizan, ligadas a la resolución de los problemas reales que se detectan, comparando interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias. La formación debe inscribirse en el contexto organizativo de los centros, de modo que permitan construir la innovación en el aprendizaje del centro como institución (Escudero, 1990, 1995).

La colaboración o espíritu de comunidad entre el profesorado se ha descrito comúnmente [5] en torno a estos componentes:

1. Cultura escolar cohesionada: Una comunidad profesional comparte perspectivas, valores y comprensiones en torno a propósitos de la escuela.

2. Trabajo conjunto: Los profesores y profesoras tienen oportunidades para trabajar en grupo, mediante deliberaciones, asociaciones y acciones. Dicho trabajo conjunto les aporta, entre otros, intercambio de experiencias, conocimiento y apoyo mutuo.

3. Interdependencia y relaciones significativas: Las interacciones reflejan un compromiso por cuidar y mantener unas relaciones afectivas y significativas, tanto personales como profesionales.

(4) Tomo de decisiones consensuadas: La colaboración, justamente, implica que el poder es compartido, y que no hay soluciones expertas a aplicar. Los profesionales discuten lo mejor en cada caso, con un sentido de responsabilidad.

(5) Preocupación por el punto de vista individual y de las minorías: Las diferencias individuales y los mecanismos de disenso son aceptadas dentro de una reflexión crítica, crítica que promueve el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

Esto ha dado lugar a formular propuestas sobre cómo construir comunidades profesionales de profesores. La literatura de la llamada «reestructuración» se ha centrado en cuatro fórmulas que se solapan entre sí: escuelas más pequeñas, conjuntar es cuelas con propósitos parecidos, gestión centrada en el centro escolar, colegialidad y colaboración. Por su parte Little (1982, 1990a), una de las autoras que más contribuyó a extender la preocupación por la colaboración, habló de cuatro formas de relaciones de colegialidad: revisión y relato de historias, ayuda y asistencia, puesta en común, y —la más relevante— el trabajo conjunto. No obstante, como dicen Fullan y Hargreaves (1997, 79),

«no es fácil desarrollar estas culturas. Las culturas cooperativas son unas organizaciones muy complejas, con un
equilibrio muy delicado, razón por la cual resulta tan difícil establecerlas y aún más mantenerlas.

 Esto ha llevado, en ocasiones, a identificar la cultura en colaboración como una «gran familia»: naturalidad y espontaneidad de las relaciones, en la que la vida privada se mezcla con las áreas públicas del centro, que puede llegar a recordarnos modos comunitarios de vida de los centros bastante alejados de unos buenos profesionales. Así, desde una sensibilidad femeni na, de care ethics (Gilligan, 1985; Noddings, 1992), Jennifer Nias (1989) ha destacado la dimensión personal y afectiva de la colaboración o el trabajo conjunto: ayuda y apoyo mutuo tanto afectivo (autoestima y reafirmar la identidad profesional) como técnico (colaborar juntos en la enseñanza), con una preocupación o cuidado por el otro (caring school community). Hargreaves (1992) contrapuso la colegialidad forzada y la cultura de colaboración, entre una ética de la resistencia, la primera, frente a la segunda, con una ética del cuidado (care), más propia de un estilo masculino, de la primera; frente a la segunda, con una ética del cuidado (care), más propia de un estilo de servir femenina. Y es que desde la moral de «responsabilidad» o imparcialidad ellos deben ser cumplidos por el simple hecho de haber sido acordados, mientras que —desde otra vez— sentir con los demás (afecto, simpatía, preocupación por los otros) se convierte en la norma básica de un ambiente de colaboración.

3. Distintas formas de entender la comunidad

Cabe, como reconoce en su estudio el propio Sergiovanni (1994a, 1998), concebir la comunidad de distintos modos: profesional, cultural o democrático, entre otros. Una comunidad profesional se rige por normas de profesionalidad (ejercicio competente, mejora continua), en una ética de la responsabilidad. Por ser una comunidad, y no un agregado de profesionales, compartir —además— modos de buena enseñanza, y una (im)plícita acción común del centro. Una comunidad cultural cultiva la internalización por los miembros de valores, metas e ideas sobre el trabajo educativo, de los que emergen actitudes y comportamientos (relaciones y compromisos por la comunidad convenida), en una suerte de ética del cuidado. La formación de este tipo de comunidades debe exigir dimensiones relativamente pequeñas. En tercer lugar, una comunidad democrática se basa en la participación de los agentes sociales mediante compromisos sobre el bien común (derechos y virtudes públicas, educación de la ciudadanía) de la comunidad. Una ética del acuerdo o consenso rige los derechos y obligaciones de los miembros. Aún cuando Sergiovanni sugiere una combinación de estas tres fuerzas (inter-nas) de cambio para formar una comunidad en los centros escolares, hay significativas diferencias, según se quiere una u otra. La colegialidad puede ser una virtud profesional, resultado de la congenialidad entre los miembros, fruto de los acuerdos convenidos entre padres, alumnos y profesores. Además, si bien una comunidad debe ser expresión de valores propios, no sometidos a las fuerzas que marquen los clientes, nada resta que puede ser atrapada por las fuerzas del mercado y puesta a su servicio. No en vano, los defensores de desregular la educación y diferenciar la oferta pública, apoyan que cada centro educativo deba ser una comunidad educativa con su proyecto educativo propio.

Analisando cómo funciona —de hecho— el sentido de comunidad y colaboración en dos centros educativos concretos, Westheimer (1998b) encuentra que el discurso generalista de la colaboración se entiende en cada uno de un modo diferente. Relevante de su investigación es que vengan a corroborar en la práctica el debate actual entre liberalismo y comunitarismo. A partir de su análisis, desde el anterior marco interpretativo, elabora dos modos generales de comunidad: el liberal y el colectivo (Cuadro 1). El discurso dominante sobre la comunidad profesional, dice, camufla estas distinciones, unificándolo e identificándolo con el segundo. Se trataría aquí de defender la legitimidad de ambos tipos de «comunidad profesional», una más

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tipo de comunidad</th>
<th>LIBERAL</th>
<th>COMUNITARIA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Relaciones</td>
<td>Derechos y responsabilidades individuales</td>
<td>Preocupación e independencia, ética del cuidado</td>
</tr>
<tr>
<td>Práctica docente</td>
<td>Responsabilidad personal por el éxito de los alumnos, su currículum y disciplina</td>
<td>Trabajo en proyectos conjuntos por los alumnos, currículum y disciplina</td>
</tr>
<tr>
<td>Discurs del profesor</td>
<td>Enfasis en los profesores, problemas y estrategias de la enseñanza</td>
<td>Incluye propósitos, principios y metas generales de la educación</td>
</tr>
<tr>
<td>Gestión</td>
<td>Jerárquica, con liderazgo a título individual</td>
<td>Difusa, con liderazgo según reconocimiento y capacidad</td>
</tr>
<tr>
<td>Problemas particulares</td>
<td>Los problemas privados obtienen consejo y participación</td>
<td>Los problemas particulares son responsabilidades compartidas</td>
</tr>
<tr>
<td>Discuro público</td>
<td>Escasas voces expresan en los foros públicos, el discurso está sumergido</td>
<td>Las voces y el discurso se expresan en los foros públicos, existen como parte de la comunidad</td>
</tr>
<tr>
<td>Valor de la comunidad</td>
<td>Valor instrumental de la comunidad</td>
<td>Valor intrínseco de la comunidad</td>
</tr>
<tr>
<td>Identidad individual</td>
<td>Favorece el anonimato, homogeneidad e individualidad</td>
<td>Sentido de identidad comunitario, expresado individualmente</td>
</tr>
<tr>
<td>Criterios compartidos</td>
<td>No existe un amplio consenso o acuerdo en el grupo</td>
<td>Criterios basados en creencias compartidas sobre el trabajo conjunto</td>
</tr>
<tr>
<td>Planificación de actividades</td>
<td>Escasos criterios comunes sobre las actividades, sin requerir participación</td>
<td>La planificación de actividades y la acción colectiva entre alumnos y profesores</td>
</tr>
<tr>
<td>Metas curriculares</td>
<td>Enfátizan la iniciativa personal y derechos individuales, entre alumno y profesor</td>
<td>Enfátizan la interdependencia y la acción colectiva entre alumnado y profesorado</td>
</tr>
</tbody>
</table>

CUADRO 1: Dos tipos de comunidad en los centros educativos
La «lógica comunitaria» —por el contrario— concibe el centro de enseñanza como un proyecto de comunidad, que expresa su propia identidad grupal. Critican do el liberalismo, Noddings (1986) niega que las reglas formales de procedimiento, con autonomía para que cada ciudadano puede decidir para sí mismo lo que estima es bueno, sea una base para construir un sentido robusto de «comunidad». Pero, como dicen Derouet y Duterco (1996, 28), «en este plano, la debilidad del modelo es su irremisible social: excluyendo el conflicto, esta concepción priva los medios para tratarlo». Pues una comunidad se rompería cuando hay una minoría y una mayoría en conflic to. Todo lo más se podría argumentar que las diferencias enriquezcan al grupo, pero sin instancia a la que apelar para integrar a los disidentes que, si fueran excluidos, quedaría rota.

De este modo, como en su momento ya advirtió Hargreaves (1993), es preciso reinterpretar el individualismo para que no se confunda con la «individualidad», como ejercicio de una autonomía profesional que posibilita también un enriquecimiento mutuo en los trabajos conjuntos. Una acción profesional se caracteriza por el juicio independiente, el ejercicio de la discreción personal, la iniciativa y creatividad en el trabajo. La llamada a la colaboración no debe impedir, a riesgo de generar insatisfacción, dicha independencia e iniciativa. Precisamente el peligro actual no es tanto el individualismo cuanto la pérdida de la individualidad, sin la cual no cabe una cooperación productiva. Una cultura escolar consolidada es la que respeta el «derecho a la diferencia» de sus miembros, sin impedir una acción común o conflictos, estando acentuados los modos en que unos no deben tener injerencia en los asuntos de los otros.

La cuestión crítica no es la tendencia a «cultivar su propio jardín», por usar la imagen del Cándido de Voltaire, sino hacerlo bien en primer lugar, y —además— que los diversos «huertos» tengan suficientes elementos comunes. Como alguien ha comparado con una buena analogía, al igual que un escultor normalmente conversa con otros colegas sobre su trabajo, o ve la exposición de sus obras, nunca suele escupir o pintar con un colega una pieza de marmol o un cuadro; no tendríamos por qué pensar que el trabajo del profesorado es distinto en este aspecto. Hay tareas docentes que, como el artista, son estrictamente individuales. Huberman (1990) ha reivindicado —así— el modelo de «artesano independiente» en las relaciones profesionales. En fin, si las primeras propuestas de unas relaciones colegadas en los centros escolares (Littlé, 1982) se convirtieron en símbolos rectorios que inducían a un cierto fervor místico por la mejora escolar y el cambio educativo; en los últimos años hemos empezado a replantearnos en qué medida la individualidad sigue siendo necesaria en el ejercicio competente de la docencia, por qué la tradicional cultura de la escuela impide tales relaciones colegadas, y qué es preciso para conjugar ambas dimensiones (Littlé, 1990b).

4. Reconceptualización de la colaboración

Tras haber exhortado indiscriminadamente un tanto en el desierto (por hacerlo de modo descontextualizado) sus bondades,
estamos actualmente en condiciones de hacer un cierto balance provisional, tanto en lo que ha dado de sí como —sobre todo— en cuanto a su influencia en los modos de enseñar y en el aprendizaje de los alumnos. Las relaciones colegiadas por sí mismas no provocan la mejora de la educación, dependiendo más del compromiso, habilidades y conocimiento requerido por los profesores para aprender unos de otros. Por otro lado, desde una filosofía de la sospecha, se está cuestionando su instrumentación (más sutil) en el gobierno de los individuos y en las políticas actuales de reforma.

Es irreel pensar una colegialidad permanente (cual comunidad de los Santos), cuando lo normal es que —de un modo más fluido y dinámico— puedan existir ocasiones de interacción, y momentos de trabajo personal. Al analizar la realidad de vida organizativa de los Institutos también se ha visto que el trabajo colaborativo debe ser preciso, cuando los departamentos son las unidades básicas de organización y de la identidad profesional (Little, 1996b). La comunidad ideal de comunicación, basada en una ética discursiva, es un modelo contrapuesto para juzgar las situaciones reales, nunca un modelo a implementar en condiciones normales, donde las elecciones no se dirigen por el mejor argumento práctico presentado, ni pueden adoptarse todas por consenso (Strike, 1998).

A su vez, en los Institutos de Educación Secundaria [6], la división por especialidades y Departamentos no sólo constituye el referente básico de la identidad profesional e interacción social, sino que, como comenta Talbert y otros (1993, 55), la colegialidad de los profesores, la extensión de la colaboración y el apoyo entre el profesorado varían considerablemente según Departamentos en el mismo Instituto.

Por tanto, no se puede predicar la colaboración en general, pues —aparte el excepcional número de profesores en estos centros— es en el interior de los Departamentos donde cabe, en primer lugar y de modo diferencial, la colaboración. No sólo que estén «balancizadas» en subculturas o pequeños «reinos de Taifas», es que son punto de partida crítico de cualquier esfuerzo de reforma: «centrarse inicialmente en los departamentos, mientras simultáneamente se crean oportunidades para que profesores de diferentes materias tengan intercambios, representan un camino para el desarrollo profesional» (Grossman, 1996, 45).

Otros frente crítico se ha alzado analizando en qué medida la práctica de la colegialidad, aún con los problemas apuntados para su construcción en los centros, pueda promover la mejora escolar (que incluye, además de los profesores, la educación recibida por los alumnos). El movimiento —mejora de la escuela— (School improvement) tomó como núcleo de mejora las relaciones y trabajo conjunto del profesorado. Pero también se está reconceptualizando si no se han magnificado todas las actividades que se dirigen al desarrollo del profesorado (compromiso, redes, relaciones) y se ha olvidado, en cierta medida, que el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de los alumnos. En ocasiones, lograr mayores niveles de colaboración entre los profesores se ha convertido en un fin en sí mismo, sin considerarlo un medio para la finalidad básica de la institución escolar.

La revisión que se está haciendo de la llamada segunda ola de los esfuerzos de reestructuración (Elmore, 1995), incluye el rediseño de los centros en comunidades con un trabajo en colaboración, incide justamente en esta dimensión (Pounder, 1998). No podemos esperar —se decía— cambios relevantes en la enseñanza sin alterar la estructura interna y roles en los centros escolares. Hemos creído que rediseñar los modos como están organizados los centros escolares, por sí mismo, podría provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, convirtiendo las escuelas en unidad base de la formación, innovación y mejora. Ahora, se piensa (Petersen, McCarthy y Elmore, 1996), si no es preciso partir —como núcleo básico de mejora— de las prácticas docentes, para pasar después a los posibles cambios estructurales, si son requeridos. Se trata de comenzar por qué entendemos que son las buenas prácticas de enseñanza/aprendizaje y compartirlas (7), a continuación qué es preciso para que acontezcan las prácticas que deseamos, y en tercer lugar— qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos (Bolívar, 1999).

En su revisión Rowan (1995: 36) concluye que es preciso, para un futuro, «considerar cómo las variables del diseño organizativo de los centros interactúan con las características personales de los profesores para afectar al compromiso por los resultados en el aula», pues éste es también su piedra de toque. Si los investigadores, decía, quieren proporcionar información para la práctica, precisamos ser capaces de evaluar cómo estas estrategias de nuevos diseños afectan el núcleo básico de la práctica docente, que es el currículum ofrecido y vivido en los centros. Timperley y Robinson (1998) consideran que, para no hablar del vacío de los efectos de la colaboración, cabría intentar determinar algunos criterios para saber el grado en que resuelven o no los problemas, tales como eficacia (consecución de lo desead) coherencia (compatibilidad con lo que es requerido para resolver un problema dentro de un conjunto), improbabilidad (los errores pueden ser detectados y ajustados, apreciando de la práctica).

Haciendo una revisión crítica de lo que han dado de sí las experiencias de formación en centros en España, el profesor Escudero (1997, 25) cuestiona si «solo habrían logrado tocar parcial y temporalmente algunas facetas de la vida de los centros y de los profesores, principalmente las que atañan a cierto tipo de diálogo profesional; en menor medida se habría logrado actuar a una renovación pedagógica relativamente continuada con incidencias y resultados bien documentados en lo que atañan al aprendizaje de los alumnos y el trabajo de aula, e incluso al mismo trabajo coope
desde fuera». No obstante, contamos con experiencias de mejora, eso sí siempre parciales, que han tenido una incidencia formativa conjuntamente para los alumnos y el profesorado (Perreras y Molina, 1995; Arencibia y Guarro, 1999).

Nuevos análisis perspicaces desde una filosofía de la sospecha tratan —además— de desenmascarar significados ocultos en la llamada a vivir comunitariamente. Rose (1996), desde una perspectiva foucaultiana, ha visto en el reencaminamiento de la comunidad una nueva tecnología de gobierno de los individuos. En las sociedades liberales occidentales se produce un progresivo desplazamiento de lo social a lo comunitario, apelando a que los problemas deben ser resueltos dentro de cada comunidad de vida o trabajo; por lo que se les transfiere, al tiempo, la responsabilidad de que las cosas funcionen bien. Esta propuesta puede ser bien acogida, porque parece otorgar a los individuos y grupos capacidad para autogobernarse, al tiempo que se presenta como un antídoto contra el aislamiento de la sociedad de masas. Dispositivos como la autorrevisión contribuirán a que los centros escolares se «confiesen» y rinden cuentas ante ellos mismos, con lo que se habrá conseguido mecanismos de (auto)control aún más sutilis. Siguiendo a Rose, Pupkevitz (1998) ha hablado de que la colaboración se ha convertido en una forma del «discurso redentor» de las reformas, como nuevos modos de control de los individuos: las decisiones justas dependen del consenso de los gobernados.

En esta misma dirección ya Stephen Ball (1993) aventuró si la idea de la escue-
La política de la identidad en la sociedad no sería un proyecto a realizar y, de serlo, surge como proyecto comunitario de resistencia. Son, entonces, las comunidades de vida (religión, nacionalismo, etnia, comunidad de vida o trabajo) la base de construcción de una identidad colectiva a la defensiva, como forma de resistencia de los excluidos contra cualquier forma de exclusor. Justo en esa medida, entonces, los centros como comunidades pueden ser un medio, quizás el único disponible, para reafirmar como grupo la identidad profesional.

5.2 Profesionalidad y comunidad

En esta situación de reconceptualización de la colaboración, se plantea conjugar el incremento de discrecionalidad del profesorado al tomar decisiones, como núcleo básico de la profesionalidad, con el trabajo conjunto con los colegas en el seno de culturas cooperativas. Hargreaves y Goodson (1996, 21) han propuesto un profesionalismo «complejo», como superación crítica de otros tipos de profesionalismo (clásico, práctico, ampliado), en la actual coyuntura postmoderna. Este «profesionalismo complejo» se caracteriza por oportunidades y responsabilidad para ejercer la profesionalidad sobre los distintos aspectos de la educación, compromiso por trabajar con los colegas en culturas de colaboración, dar un propósito moral y social a su trabajo, dispuesto a aprender de modo continuo, y la reconocimiento de la alta complejidad de las tareas, con el reconocimiento acorde de estatus e incentivos a dicha complejidad. De modo similar, Fullan y Hargreaves (1997) han hablado de un «profesionalismo interactivo», como reto al que se enfrentan las escuelas y los docentes a la entrada del nuevo siglo. El ejercicio docente no es aplicar lo estipulado externamente, comprensión de una reflexión crítica sobre el sentido y valor de lo que enseñan y hacen, con constructivismo continuo en cuyo marco se buscan nuevas ideas, dentro y fuera del propio de la escuela; la reflexión en, sobre y en relación con la práctica, en la que se dé un lugar preeminente al desarrollo individual y personal, junto con el desarrollo y la evaluación colectivos, mayor dominio, eficacia y satisfacción en la profesión docente.

Además, últimamente, se está entendiéndose la colaboración entre el profesorado no sólo en el interior de un centro, sino como el establecimiento de redes, ligas y acuerdos de cooperación entre centros y comunidades profesionales, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias entre varios centros escolares y otras Instituciones (Universidad, empresas, etc.). Se trata de crear nuevas fórmulas de aprendizaje continuo —mediante estructuras más orgánicas— dentro de las comunidades profesionales de trabajo (Hargreaves y Fullan, 1998). Se pretende construir nuevos roles, definir relaciones y establecer nuevas formas de trabajo interorganizativas, en una cultura de colaboración e investigación. Así están emergiendo propuestas de «modelos de relación interinstitucional», como relaciones (partnerships) entre instituciones, que pueden adoptar formas de redes (networks), grupos, alianzas, coaliciones o federaciones. Un modo es crear una (a) asociación o red de escuelas (normalmente del mismo distrito) para compartir conocimientos, experiencias, recursos y toma de decisiones, con apoyo coyuntural de asesores externos o con su propio centro de recursos o de desarrollo profesional. En otros casos, la relación es (b) entre Universidad (particularmente Facultades o Escuelas de Educación) o Centros de Profesores y Recursos, y Escuelas/Institutos de un distrito/ zona, que proporcione beneficios mutuos a ambas instituciones (Ferreres, 1992).

Entre los objetivos del establecimiento de redes están, además de aportar apoyo psicológico (motivación e interés) en el trabajo, articular y compartir el conocimiento tácito que han desarrollado en su experiencia profesional, organizar actividades y estructuras que promuevan la mejora profesional y organizativa. De este modo se convierte en una nueva forma de aprendizaje al compartir —en un plano de igualdad— conocimientos y experiencias, promover la colaboración enriquecedora entre profesionales, generar un sentido de comunidad para su propio desarrollo como organización, modos de aprendizaje no escolarizados de acuerdo con sus propias trayectorias profesionales, etc.

En esa medida una «profesionalidad interactiva» se dirige conjuntamente a trabajar con otros, apreciando a las personas en sus distintas dimensiones individuales, y a comprometerse a trabajar conjuntamente con los colegas. Ahora la colaboración no se entiende opuesta a la individualidad, y —por otra— no es algo de «todo o nada». Por lo demás, hay formas de colaboración (cómoda, artificial) que

«no representan, de por sí, los valores y normas del trabajo conjunto, la apertura y la búsqueda del perfeccionamiento continuo que reflejan y generen múltiples casos de colaboración. En segundo lugar, el establecimiento de cultura cooperativa lleva mucho tiempo y exige mucha dedicación, y se consigue al multiplicar el número de casos a pequeña escala emprendidos por una cantidad cada vez mayor de enseñantes, dentro de la escuela y entre diversos centros» (Fullan y Hargreaves, 1997, 108).

Este último supone comenzar con pasos concretos, como planificar conjuntamente con (algunos) colegas del Departamento o Ciclo algunas unidades didácticas, empeñar a observarse mutuamente en clase, ponerse de acuerdo para trabajar con otros en algún problema, ponerse en práctica e intercambiar las experiencias decididas, llevarlas a cabo al mismo tiempo, formar un grupo de trabajo, etc. En suma, un lugar de hablar de la colaboración en general, conviene analizar los diversos frentes en que se desarrolla el trabajo docente, volver a analizar el trabajo en equipo, sus problemas y habilidades, etc.

La perspectiva de la colegialidad ha podido inducir a olvidar que el nivel básico y último es el currículum en acción en el aula. Al final, la relevancia de la revisión colegiada se juega por compartir visiones y prácticas ejemplares de enseñanza y aprendizaje que incrementen el aprendizaje y educación de los alumnos. Expandir la visión del aula y alumnos a la escuela como conjunto es un paso necesario, que puede ser facilitado por trabajo conjunto en torno a proyectos. Pero, como hemos visto, todo
5.3 Los discursos comunitarios y la tarea educativa

Ceder en exceso a una conceptualización «comunitaria» de los centros educativos, no puede implicar olvidar formas más liberales, que conjugan de modo relevante la profesionalidad y el trabajo conjunto. Si bien la imagen de la modernidad del profesional autónomo tocó sus límites, la emergencia comunitaria en algunas formulaciones (por ejemplo, Segrí, 1994a) puede significar regresar de modo nostálgico a formas premodernas, en este contexto postmoderno de búsqueda de vinculación social (Barcelona, 1992). Sobrestimar los aspectos compartidos de la cultura de un grupo o del centro como totalidad («communities») u horizontal, no puede desestimar que representa una forma de la cultura de los profesores, pero hay de hecho otras formas.

En una situación de incertidumbre, fabricada o no, una vez perdida la fe en los sucesivos nuevos lemas, se imponen formas híbridas o mestizaje, que integren los caminos bifurcados. Al tiempo, frente a la desvirtuada utilización política que están haciendo las nuevas formas de gestión, se precisa estar antes para no quedar atrapados al servicio de las retóricas del «new public management». A ello se une, como hemos visto de costumbrantes antes, uno ambivalentes fundamentos ideológicos y filosóficos, que hacen que —bajo un preten-

anto se subordina a que el foco del trabajo es el aprendizaje de los estudiantes. Cómo se enseña y cómo los alumnos aprenden es el punto crítico inicial y final del trabajo docente.

La lucidez de determinados análisis no puede disuadir de que trabajando por la mejora de la educación, con la participación comunitaria del entorno, sigue siendo un norte necesario. Aunque quizás sea en exceso moderno; dar, en cierta medida, la vuelta a lógica comunitaria, es tomar los centros escolares como un recurso de la propia comunidad local para la educación de la ciudadanía. Usar críticamente el discurso de la colaboración es, entonces, generar en los docentes una conciencia sobre la práctica docente del centro, promoviendo a la vez un desarrollo profesional e institucional, en unas relaciones comunitarias que puedan transformar colectivamente la propia realidad educativa. Más allá de las modas y importaciones de discursos foráneos, aquí y ahora —creo— contamos con razones ideológicas defendibles (con pretensiones de legitimidad) y conocimientos pedagógicos disponibles a partir de las experiencias realizadas para pensar el Centro como tarea colectiva, intentando convertirlo en el lugar donde se analiza, discute y decide, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr.

Dirección del autor: Antonio Bolívar Bolívar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, 18071 Granada. E-mail: abolivar@pilot.uned.es
Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.9.99

Notas

(1) Este tipo de retórica ya forma parte del discurso político. El propio MEC, en el plan de actuación en formación del profesorado para el curso 1998-99, entre los seis pilares básicos de la función docente, declara: «La colaboración entre profesionales crea mayor productividad, conocimientos, cohesión, relaciones interpersonales más positivas, mayor respeto dentro del claustro y más alta autoestima».


(3) La Revista de Filosofía Iarmin (Univ. de Murcia) dedica el núm. 15 (julio-diciembre, 1997) al debate entre John Rawls y Habermas a propósito del liberalismo político, y la discusión de éste último por Taylor. Por su parte, la editorial Paidós (Barcelona, 1990) ha publicado Debate sobre el liberalismo político en Rawls y Habermas. También, ahora, HABERMAS (La inclusión del otro. Ensayos de teoría política. Barcelona, Paidós, 1995), donde se recoge la polémica de Habermas con Taylor sobre las sociedades multicultural. Fernando BARRERA (El oficio de ciudadanía. Barcelona, Paidós, 1996) ha hecho un buen análisis del debate liberal-comunitario en la educación clásica. Se puede ver también el monográfico (Ciudadanía, el debate contemporáneo) de la revista 29 (1997).


(7) Resulta revelador cómo, en general, justamente no se entra en la práctica del aula. Así, el informe del INCE (1998) sobre la profesión docente constata (p. 41) que los profesores trabajan en equipo sobre los aspec-

Bibliografía


GIDDENS, A. (1956) Modernidad e identidad del yo (Barcelona, Península).


valences and ideological tensions that result from fostering a relationship of school membership and collaboration among teachers.

It consequently proposes a reconceptualization of collaboration as well as a guideline for future work.

**KEY WORDS:** Professional community, group work, collegiality, liberalism and communitarianism.

---

**¿Es posible una continuidad entre hombre y sociedad? Una lectura desde Ortega y Gasset**

**por Concepción NAVAL DURÁN**

*Universidad de Navarra*

**y Guillermo SUÁREZ NORIEGA**

*Colegio Los Robles*

Comenta Pedro Cerezo en el comienzo de su libro *La voluntad de aventura*, dedicado a ofrecernos una excelente aproximación crítica al pensamiento de Ortega y Gasset, como

«no son las respuestas orquestadas lo que verdaderamente nos importa, sino el alcance de sus preguntas. En esto reside su valor de clasicidad. Pueden hacernos pensar de nuevo y poner en trance de buscar por nuestra propia cuenta» [1].

Este ha sido precisamente nuestro interés al acercarnos a la obra de nuestro Ortega y Gasset: repensar, al hilo de la lectura de sus obras, algunos problemas que en el mundo educativo actual resultan más acuciantes y a los que merece la pena dedicarles una especial atención dada la trascendencia que tienen. Educar para la democracia, la ciudadanía, la diversidad, o si se prefiere, educar para la convivencia, es una necesidad apremiante en la sociedad actual, en el marco de las democracias liberales. Recuperar la dimensión social de la vida humana y de la educación es un sentir cada vez más compartido, tras décadas de marcado individualismo en el mundo educativo, así como en otras áreas de la vida social. La obra de Ortega y Gasset puede aportarnos —salvando las diferencias culturales, políticas, sociales, cronológicas, etc.— una ayuda en este sentido, como tratamos de esbozar aquí.

Es a todas luces manifiesto que no es posible desarrollar en plenitud esta cuestión en este lugar, pero sirva como inicio de una conversación que espera tener una continuación posterior.

Interesa aquí, en términos generales, adentrarnos en el campo de las relaciones*