



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Tesis de Doctorado

“Imaginarios percibidos por el profesorado acerca de una cultura de colaboración en una escuela secundaria de Mendoza. El caso de la Escuela del Magisterio UNCUIYO”

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Alumna: Esp. Dora Isabel Cubas Martins

Tutora: Dra. Mercedes Barischetti

Mendoza, 2022



“... Una organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad y cómo puede modificarla...”

Senge (2010,15)

ÍNDICE

RESUMEN		
PRIMERA PARTE		
Capítulo 1: Generalidades		
1.1. Justificación de la investigación	Pág.	7
1.2. Antecedentes científicos de la presente investigación	Pág.	10
1.3. Formulación del problema de investigación	Pág.	14
1.4. Objetivos de la investigación	Pág.	14
1.5. Delimitación del contexto de la investigación	Pág.	14
Capítulo 2: Marco Teórico de Referencia		
2.1. Perspectivas acerca de la mejora en organizaciones educativas	Pág.	19
2.2. Relación sociedad-cultura escolar, demandas y desafíos	Pág.	29
2.3. El conocimiento sobre los procesos de mejora	Pág.	40
2.4. Principales debates acerca de la gestión de los cambios institucionales	Pág.	56
2.5. Conceptos y tipologías de la gestión institucional	Pág.	68
2.6. La gestión institucional y los cambios organizativos	Pág.	84
2.7. Funciones y estructuras de la cultura institucional escolar	Pág.	88
2.8. La cultura escolar como proceso de gestión y conocimiento	Pág.	116
Capítulo 3: Decisiones Metodológicas		
3.1. Breve descripción metodológica	Pág.	125



3.2. El estudio de caso como opción metodológica	Pág.	127
3.3. Presentación del caso y cuestiones que interesa estudiar	Pág.	139
3.3.1. Contextualización del caso	Pág.	142
3.3.2. Características de la Escuela	Pág.	150
3.3.3. Rasgos culturales de la Escuela	Pág.	154
3.3.4. Algunas sistematizaciones en torno al caso	Pág.	164
3.3.5. Características organizativas de la Escuela	Pág.	168
3.3.6. Desafíos que presenta la Escuela para el cambio	Pág.	178
SEGUNDA PARTE		
Capítulo 4: Trabajo de campo		
4.1. Estudio de caso: fases, fuentes, sujetos e instrumentos	Pág.	182
4.2. Diseño de instrumentos para la recolección de datos.		
4.2.1. Documentos	Pág.	188
4.2.2. Entrevistas	Pág.	191
4.2.3. Cuestionarios	Pág.	192
4.3. Aplicación de instrumentos		
4.3.1. Entrevistas	Pág.	193
4.3.2. Guía de preguntas	Pág.	193
4.3.3. Cuestionarios	Pág.	195
Capítulo 5: Análisis de los datos		



5.1. Análisis de encuestas	Pág.	198
5.2. Análisis de entrevistas (Teoría Fundamentada)		
5.2.1. Escuela que aprende significativamente en comunidad de aprendizaje	Pág.	206
5.2.2. Visión sistémica y liderazgo distribuido	Pág.	212
5.2.3. Vínculos interpersonales y comunicación en organizaciones que aprenden	Pág.	217
5.2.4. Escuela democrática: Gestión participativa, transformadora y solidaria	Pág.	220
Capítulo 6: Primeras interpretaciones		
6.1. Interpretaciones generales	Pág.	224
6.2. La práctica de la colaboración: características y finalidades	Pág.	229
6.3. Ventajas e inconvenientes de la colaboración	Pág.	232
6.4. La colaboración y el desarrollo profesional	Pág.	234
6.5. Los condicionantes de la práctica de colaboración	Pág.	236
6.6. Formas desajustadas de colaboración	Pág.	239
TERCERA PARTE		
Capítulo 7: Aperturas para seguir pensando una gestión democrática		
7.1. Cómo promover y fomentar el trabajo colaborativo	Pág.	242
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
INDICE (Tablas, Gráficos y Siglas)		
ANEXOS		

RESUMEN

El propósito de la presente investigación es indagar acerca de cuáles son los imaginarios percibidos por el profesorado respecto de una cultura de colaboración en una escuela secundaria de Mendoza y ponerlos en tensión con las prácticas emergentes declaradas por los mismos docentes. Hemos tomado como estudio de caso la Escuela del Magisterio, un colegio preuniversitario de nivel secundario de la Universidad Nacional de Cuyo que puede dar luz acerca de los aspectos centrales para la innovación y el cambio educativo en escuelas secundarias asociadas a universidades nacionales. Nos planteamos desarrollar distintas etapas o aspectos fundamentales que, a grandes rasgos podrían resumirse en: a) la contextualización del caso, mediante la recuperación de la historia de la Escuela del Magisterio y la comprensión de su cultura; b) el trabajo de campo que incluye el proceso de consulta a docentes de la Escuela mediante instrumentos cualitativos; c) la interpretación a partir de la información recuperada y su tratamiento acerca de los imaginarios circulantes sobre la cultura organizativa de esta escuela para proponer alternativas que favorezcan una educación de calidad. En cuanto a los aspectos metodológicos, optamos por una metodología predominantemente cualitativa mediante el estudio de caso, que permite comprender la Institución y su dinámica, desde los significados que las personas les otorgan en forma situada. Los instrumentos utilizados para recoger la información son el análisis de documentos, la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas. El procesamiento y análisis de la información se propone desde una perspectiva predominantemente cualitativa. La presente investigación pretende constituir un marco de referencia para la autoevaluación institucional hacia la innovación, el cambio y la mejora en las escuelas secundarias de Mendoza desde la perspectiva de los docentes.

PRIMERA PARTE

Capítulo 1: Generalidades

1.1. Justificación de la investigación

Esta investigación encuentra su razón de ser en dos perspectivas de la gestión educativa. La primera de ellas sostiene que las organizaciones pueden influir positivamente en la mejora de la calidad educativa a través de un modelo de gestión participativo, integrador y transformador.

La segunda perspectiva se relaciona con los numerosos estudios acerca del cambio educativo y la cultura organizacional. Es decir que el mejoramiento continuo debe ser asumido por la comunidad para lograr su institucionalización. Así, la innovación se entiende como un asunto cultural al incorporarse en el quehacer diario escolar entre los profesores con una cultura de colaboración.

El disparador de la idea de investigación es de carácter personal y práctico, tiene relación con mi ejercicio profesional tanto por ser profesora y licenciada en Historia como por haber sido directora de una escuela de polimodal y/o secundario en la cual ejercí el cargo durante más de veinte años, conduciendo dos procesos de transformación a raíz de la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24195/1993 y de la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006. Transformaciones que han significado la modificación de la estructura curricular y de la organización institucional, pero que aún no concluye, especialmente en relación con las prácticas áulicas y el mejoramiento continuo.

Es de actualidad y se afirma que las organizaciones educativas pueden garantizar la calidad de la educación a través de un modelo de gestión participativo, integrador y transformador, tal como atestiguan las investigaciones llevadas a cabo en este campo por Hargreaves y Fullan (2014); Pérez Ferra (2006); Escudero (2014); Álvarez (2003); Bolívar (2007); Freire (2006); Aguerondo (2008); Santos Guerra (2015); Martínez Bonafé (2020); Castejón (2006); Fernández Aguirre (2004); Maureira (2008).

Pérez Ferra (2006) y estos autores afirman en líneas generales que, ante las demandas de la sociedad de contar con individuos autónomos y capaces de enfrentar los nuevos desafíos de una sociedad en permanente cambio, la institución educativa tiene entre sus prioridades acercar al estudiante al máximo de su potencial de aprendizaje, lo que involucra también la educación de su personalidad, con apertura cultural y formación hacia la responsabilidad social. Debido a ello, la educación y las escuelas requieren de una modificación de las políticas educativas y normativas, una reforma curricular, una renovación de los métodos de enseñanza y de aprendizaje, una redefinición de la administración y la gestión, a partir de un cambio cultural que permita

y establezca un diálogo permanente entre todos los actores de la institución y la sociedad.

También Braslavski (2004) se ha referido a la función decisiva de los profesores para permitir el hecho socializador de la cultura organizativa de la escuela. A su vez, Aguerro (2008) reflexiona acerca de la importancia de un liderazgo participativo para que se consolide en la escuela un verdadero espacio de convivencia y colaboración.

Fullan y Hargreaves (1997) indican que resulta primordial entender al profesor en su totalidad, en términos de su carrera profesional y ciclo vital, así como que es crucial centrarse en la cultura de la escuela como una de las variables más poderosas que afectan la enseñanza y el aprendizaje.

La relevancia de las aportaciones precedentes sobre la necesidad de una escuela socializadora, y la importancia de un modelo participativo que favorezca la calidad de la educación, supone la interacción dinámica entre la formación permanente del docente y en la formación del estudiante. Estamos hablando de una escuela que reflexiona colaborativamente sobre los resultados aportados por la evaluación institucional, de modo que, a partir de los mismos, sea capaz de elaborar un proyecto curricular, de favorecer el compromiso y la participación de los docentes a través de la comunicación entre ellos, de la aportación de experiencias, de la constitución del equipo como realidad comunicativa solvente y ejecutora de proyectos.

Acometer el desafío que supone el paso de una escuela con una cultura poco abierta al diálogo y a la cooperación, a otra escuela donde se es escuchado y se participa, supone una transformación que plantea otro modo de ser, saber y hacer. Y esto no es fácil, ni se alcanza en poco tiempo, es el resultado prolongado de acciones orientadas a la transformación paulatina de la cultura de una institución escolar.

¿Podría este proceso de aprendizaje involucrar tanto a los directivos, que deberían dar un nuevo significado a las funciones de liderazgo, como a los docentes y alumnos, sin olvidar a los demás miembros de la comunidad? La participación en la gestión es el poder real de formar parte activa en el desarrollo del proceso educativo. La participación eficaz, no es un fin sino un medio destinado a captar las energías creadoras de sus miembros para vencer las resistencias al cambio. Entendiendo como tal, una cierta alteración cualitativa del estado previo existente que afecta el ámbito de la estructura organizativa, curricular o formativa del profesorado de la escuela. No siempre supone una mejora, puede suponer modificaciones en el sistema o en la metodología, puede tener efectos de carácter cualitativo si se tiene en cuenta la cultura de la institución. (Bolívar, 2007).

Si se busca una educación de calidad y para que el cambio se realice ¿La escuela debería tener profesores conocedores de su disciplina, cultura profesional, cultura organizativa, fijación de objetivos a corto y largo plazo, convergencia de criterios en la enseñanza?

Si hay un marco organizativo adecuado se puede desarrollar el currículo con actualización e innovación. La escuela posibilita las acciones que se establecen entre medios, recursos y finalidad educativa; facilita el desarrollo de ideas claves; traduce las distintas sensibilidades culturales del profesorado con aportaciones enriquecedoras y desarrolla el pensamiento del profesor y la toma de decisiones en conjunto, mediante la reflexión sobre sus creencias y experiencias.

Pérez Ferra (2006) expresa que se puede así lograr una enseñanza reflexiva que significa desarrollar competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura y sentimientos. Implica la realización de contenidos y actividades afectivas y morales en las aulas y las escuelas, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas.

La segunda perspectiva que mencionamos, está centrada en que la cultura de la escuela, como contexto social del trabajo, es vital para el éxito o fracaso, presencia o ausencia del cambio. Las cuestiones curriculares se juegan en los contextos organizativos en los que se realizan. Así entendemos a la innovación como un asunto cultural. Y el cambio, para que suponga una mejora, debe generarse desde la institución.

Los estudios sobre cultura y cambio educativo son numerosos y compartimos con Bolívar (2010), cuando dice que pensar como núcleo del cambio la cultura escolar significa priorizar los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre la acción diaria. Desde este enfoque consideramos como objetivo del cambio organizativo las imágenes, valores y significados compartidos.

Según Esther Díaz (1998) un imaginario colectivo se conforma a partir de los discursos, los valores que circulan y las prácticas sociales. Así, los imaginarios actúan como reguladores de conductas. Se encarnan en las instituciones como un conjunto de representaciones totalizadoras, donde los valores, creencias, ideas, símbolos y percepciones se integran para conformar lo cultural y lo simbólico.

Reconstruir culturalmente la escuela significa que el cambio debe ser asumido por los miembros como propio. Esta reconstrucción conlleva un proceso de aprendizaje. Como dice Santos Guerra (2015) es la escuela la que tiene que aprender y capacitarse como organización para ir mejorando continuamente. Solo desde escuelas organizadas democráticamente, la educación podrá volver a encontrar su sentido más propio. El compromiso de todos los miembros, la creación de reales canales de participación, el ir aprendiendo a compartir, disentir, respetar, escuchar, proponer, acordar y crear, es lo que posibilitará a cada escuela su propia transformación.

Según Bolívar (2010) todo ello supone un liderazgo pedagógico que posibilite el cambio, que ofrezca oportunidades a la institución y a sus miembros. Implica ver el futuro y construirlo compartiendo con otros el camino, guiando eficazmente a lo largo del proceso de cambio a partir de la situación existente hasta la puesta en marcha efectiva de la visión, con la suficiente flexibilidad para que los actores institucionales enriquezcan esa visión con el aporte de ideas y la participación en la toma de decisiones.

El cambio educativo implica un conjunto de procesos de altos niveles de complejidad. Si pensamos en una innovación significativa se necesitan reestructuraciones profundas, compromisos personales y experiencias pensadas, acompañadas y evaluadas en el marco de una gestión educativa ética, democrática, transformadora, facilitadora y eficiente. (Álvarez, 2000).

Se requiere de una gestión participativa, impulsora y coordinadora de actuaciones, que proporcione soportes técnicos y que intervenga en la solución de conflictos. Un liderazgo responsable de dirigir el proceso de cambio, la toma de decisiones del equipo. Una gestión que guíe y conduzca hacia un objetivo común a través de la planificación, la organización, la coordinación, la dirección de la ejecución y el control, matizando todo el proceso con la innovación.

Si bien el tema de la mejora de la calidad educativa ha sido profundamente estudiado y se proponen distintas recetas para optimizar la calidad, lo fundamental en esta investigación es el trabajo desde el interior de una organización. Para ello hemos tomado, como estudio de caso, un colegio preuniversitario de nivel secundario que depende de la Universidad Nacional de Cuyo. Se trata de la Escuela del Magisterio.

De modo que podemos señalar que nuestra investigación surge de una experiencia personal; coincidiendo con Goezt y Le Compte (1988) quienes identifican como uno de los orígenes de un problema de investigación los fenómenos cotidianos o experiencias personales que despiertan la curiosidad del investigador.

Dirigir la búsqueda en un ámbito con especial significación por mi desempeño profesional y laboral, me permitió el acercamiento directo a la documentación oficial, al conocimiento de la Institución y al contacto directo y permanente con los sujetos informantes. Y, por último, me motivó el deseo y la factibilidad de que el resultado de la investigación posibilite continuar con la construcción de los procesos de mejora en la unidad escolar investigada y también que los aportes realizados en este estudio sirvan como referencia a otras escuelas y docentes.

1.2. Antecedentes científicos de la presente investigación

En la búsqueda de antecedentes para abordar la presente tesis, encontramos numerosas publicaciones e investigaciones que se relacionan con las temáticas acerca de gestión educativa, trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente. Y si bien se han realizado varios estudios acerca del trabajo colaborativo, gestión, liderazgo, mejora institucional, comunidades de aprendizaje, escuelas democráticas y desarrollo profesional docente, la mayoría de las investigaciones desde el año 2015 hasta la fecha están más enfocadas en el nivel primario, el nivel superior, las TIC y últimamente en los impactos producidos por la pandemia Covid 2019; son escasos los estudios referidos a nivel secundario y más aún en Mendoza.

A continuación, presentamos una síntesis de los principales antecedentes pertinentes para el estado del arte de esta tesis, el cual no es exhaustivo ni excluyente:

Algunas investigaciones publicadas en diversas revistas científicas que abordan el trabajo colaborativo en el nivel superior son aportes interesantes para establecer relaciones con el desarrollo profesional docente: Fombona Cadaviego, J., Iglesias Martínez, M. y Lozano Cabezas, I. (2016) “*El trabajo colaborativo en la educación superior: Una competencia profesional para futuros docentes*” explora el nivel superior como objeto de análisis y la necesidad de trabajar colaborativamente para su participación en comunidades profesionales de aprendizaje; Guerrero, H., Polo, S., Martínez Royert, J., Ariza, P. (2018) “*Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*” investigan acerca del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de nivel superior a partir del trabajo colaborativo áulico; Martínez Iñiguez, J., Gallegos Santiago, E., & García Hernández, L. (2020) “*Proyectos formativos: una estrategia para promover el trabajo colaborativo en la educación superior*” explican la importancia de experiencias integradas para la promoción del trabajo colaborativo en la formación docente. Si bien estos trabajos destacan la importancia de la formación docente y el trabajo en colaboración para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior, a través de su participación en experiencias pedagógicas; no refieren específicamente a los imaginarios de los docentes de nivel secundario acerca de estos conceptos. Su relevancia para esta tesis radica en la consideración del trabajo colaborativo como posibilidad del desarrollo profesional docente situado en una institución educativa que promueva las condiciones de gestión acordes a un modelo participativo y democrático.

Por otra parte, Pinkasz, D. (2015) “*Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en Argentina*” indaga acerca del cambio y la mejora de los aprendizajes en las políticas estatales reguladas por el Estado; la formación profesional de los docentes como protagonistas del cambio; los equipos directivos y el personal docente como gestores de los recursos que movilizan las políticas capaces de producir mejoras escolares. Este estudio es relevante como antecedente de nuestra investigación para todos los aspectos relacionados con la gestión, pero no hace hincapié en la perspectiva de los docentes. Sus aportes para esta tesis se centran especialmente en la línea de tiempo de las políticas nacionales de financiamiento y desarrollo de planes y programas relacionados con la gestión escolar para el impulso de cambios significativos que impacten en los resultados educativos. Es interesante señalar cómo esta arista de las políticas educativas se interrelaciona con los estilos de gestión institucionales y cuando no se encuentran con organizaciones democráticas y participativas pueden caer en el vacío.

También son relevantes las últimas investigaciones sobre gestión y liderazgo para la mejora en escuelas secundarias: Bolívar, A. (2015). “*Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional*”; Iranzo García, P., Camarero Figuerola, M., Barrios Aráos, C. y Tierno García, J. (2018) “*Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña)*”; Iranzo García, P., Camarero Figuerola, M., Barrios Aráos, C. y Tierno García, J. (2018); “*¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial?*” y León, M., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). “*Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas*”. Fullan, M. (2016). “*La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*” y Hargreaves, S. y Fullan, M. (2014)

“*Capital profesional*”. Además, algunas de las recientes publicaciones acerca de cómo las organizaciones educativas pueden mejorar la calidad de la educación a través de un modelo de gestión participativo, integrador y transformador las encontramos en Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014) “*Capital profesional*”, Santos Guerra, M.A. “*Democracia escolar o el problema de la nieve frita*” (2015) y Martínez Bonafé, J. “*Trabajar en la Escuela*” (2020). Todos estos estudios tratan sobre las relaciones intrínsecas entre liderazgo, aprendizaje, gestión, formación docente, mejora, democracia entre otros conceptos y han sido tomados en cuenta para el desarrollo del marco teórico de referencia de la presente investigación (Capítulo 2). Para esta tesis son relevantes en tanto ofrecen marcos teóricos fundamentales para el diseño del trabajo de campo y el marco interpretativo; específicamente para el abordaje del cambio y la mejora como posibilidad en y desde la escuela.

Acerca de la educación para abordar la convivencia en escuelas democráticas en el nivel medio rescatamos una publicación mexicana: Reyes Juárez, A. (2020) “*Adolescentes, formación ciudadana y participación: una reflexión desde la escuela secundaria*” en la cual se visibiliza la escasa participación en las escuelas y la necesidad de mayor formación para la efectiva ciudadanía y el respeto por los derechos de los estudiantes, a partir de relatos de alumnos secundarios que participan en el Proyecto Sociedades de Alumnos. En este caso se retoman las percepciones de los estudiantes de nivel secundario para una escuela democrática y por ello constituye un antecedente interesante para esta investigación. Nuestro trabajo difiere de éste en dos sentidos, en primer lugar, en la recuperación de los imaginarios docentes y en segundo, en la sistematicidad del nuestro ya que integra no sólo las voces sino la triangulación con documentos, encuestas y entrevistas, en una escuela de Mendoza. Sin embargo, lo interesante es que el autor pone el foco en la participación de los actores escolares y la necesidad de fomentarla.

Asimismo, es significativo el trabajo referido a escuelas de nivel medio en Mendoza de Ripamonti, P., Lizana, P., Yori, P. (2016) “*La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas*”, que aporta una mirada desde los actores y sus prácticas, lo que permite la comprensión de la tarea docente en algunas escuelas mendocinas a partir de narraciones biográficas y pedagógicas. Es un trabajo relevante por la metodología cualitativa y por tomar escuelas de Mendoza, que difiere del nuestro por tratarse de escuelas de otra jurisdicción y además por el abordaje metodológico de la presente tesis mediante otras fuentes e instrumentos. De este trabajo tomamos esta mirada, justamente, desde un paradigma que aporta la sensibilidad y la riqueza desde las voces de los mismos actores.

Finalmente, las investigaciones de Corica, A. (2021) “*Aprendizaje Basado en Proyectos en la escuela secundaria argentina: un estudio exploratorio sobre la experiencia de profesoras y profesores en servicio*”; Pearson. López, A., Ugalde, A., Rodríguez, P. y Rico, A. (2015). “*La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes*”; Rekalde, I. y García, J. (2015). “*El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío*”; Torrego, L. y Méndez, R. A. (2018). “*Un acercamiento al aprendizaje basado en proyectos, cien años después de Te Project Method, de WH Kilpatrick*”; constituyen estudios que destacan la importancia del

aprendizaje por proyectos en el desarrollo de la competencia para el trabajo colaborativo y la mejora de los aprendizajes en el nivel medio. En la presente investigación han sido tomados estos aportes tanto en el marco teórico de referencia como en el diseño metodológico, en relación a la metodología de proyectos, ya que se trata de una estrategia que hace años se implementa en la Escuela del Magisterio como parte del diseño curricular y por ello se consideró relevante incluir en las entrevistas, guías de observación, encuestas, etc., este constructo.

Retomamos entonces el eje de estudio del presente trabajo, que reside en los imaginarios sociales acerca de una cultura colaborativa en el nivel medio, analizada desde los docentes. Justamente, el problema de investigación en esta tesis se centra en indagar cuáles son los imaginarios de los docentes acerca de una cultura colaborativa capaz de posibilitar una educación de calidad y de qué manera los profesores identifican en su práctica docente esta cultura de colaboración, en el caso de la Escuela del Magisterio de la UNCUYO. En este sentido debemos destacar que no encontramos investigaciones recientes relacionadas con el desarrollo profesional docente y el trabajo colaborativo enfocado desde los imaginarios sociales de los docentes del nivel medio situados en una escuela. Tampoco hay referencia a estudios realizados sobre estos temas desde el interior de alguna otra escuela secundaria en la Universidad Nacional de Cuyo ni en la Provincia de Mendoza ni en la Argentina, durante los últimos años.

Consecuentemente, pensamos que esta investigación podría ser referencial para otras escuelas secundarias universitarias, ya que el presente estudio puede dar luz acerca de los aspectos centrales para la innovación y el cambio educativo en otras escuelas asociadas a universidades nacionales. Este tipo de estudios son útiles para comprender el funcionamiento interno de la escuela, tanto desde lo instituido como lo instituyente, para desnaturalizar prácticas instaladas y visibilizar fortalezas, oportunidades y desafíos. Por este motivo, constituye un caso que puede tomarse para el análisis de otras instituciones educativas por la potencia del mirarse a sí mismos a partir de las voces de los docentes mediante una estrategia de contextualización, autoevaluación y prospectiva.

1.3. Formulación del problema de investigación

Numerosos estudios refieren a las relaciones entre la configuración cultural que presenta una institución y su influencia en la mejora de los procesos educativos que en ella se intentan poner en funcionamiento, sobre todo si se desarrolla adecuadamente un modelo de gestión participativo, integrador y transformador. Pero no es menos cierto que cualquier concepción cultural que presida el trabajo de los profesores en una escuela necesita de su institucionalización. Circunstancia por la que planteamos el problema de la presente investigación preguntándonos: ¿Cuáles son los imaginarios de los profesores acerca de una cultura colaborativa capaz de instalar una educación de calidad? ¿De qué manera los profesores de la Escuela del Magisterio de la Universidad Nacional de Cuyo identifican en su práctica docente esta cultura de colaboración?

El problema de investigación en esta tesis se centra en las tensiones que emergen entre los imaginarios percibidos por el profesorado acerca de una cultura de colaboración en la Escuela del Magisterio y las prácticas emergentes como camino para la instauración de procesos de mejora continua.

1. 4. Objetivos de la investigación

- a. Visibilizar los imaginarios que los sujetos atribuyen a una cultura de colaboración en la Escuela del Magisterio.
- b. Comprender las relaciones que los profesores de la Escuela del Magisterio establecen entre dichos imaginarios y su práctica docente.
- c. Identificar prácticas emergentes en la actividad de los profesores que contribuyan al desarrollo de actividades de colaboración en el desempeño de su actividad profesional.
- d. Socializar con la comunidad educativa los imaginarios que favorecen una cultura colaborativa en la Escuela del Magisterio como forma de comprender una educación de calidad.

1.5. Delimitación del contexto de la investigación

El Estatuto de la Universidad Nacional de Cuyo (2015), en su Artículo 94 exige a sus escuelas ser “*campos de experimentación pedagógica y escuelas modelo en todos sus aspectos*”, lo que las remite a ser guía, a abrir y explorar nuevos caminos, a generar nuevos saberes sobre el quehacer educativo, a ser modelo para la sociedad que las alberga. Dicho mandato compromete a las escuelas a ejercer un funcionamiento ejemplar que podría ser imitado por el resto de los establecimientos escolares, dando cuenta en forma permanente del accionar y del grado de excelencia que se proponen lograr.

Ser campo de experimentación pedagógica las remite al compromiso con el desafío, con la innovación, con la transformación. La exigencia de cambiar, de transformarse, está inscripta como mandato en la Ley Federal de Educación 24195/1993 y en la Ley de Educación Nacional 26206/2006. Por lo tanto, están obligadas a producir cambios y transformaciones verdaderamente significativos en el sistema, en los modelos organizacionales, en los contenidos a enseñar, en los modos de apropiarse de ellos. Ser campo de experimentación pedagógica las obliga, como escuelas a:

“Comprender y propulsar los cambios, desde un nivel de operatividad y excelencia; garantizar los resultados, obtener y evaluarlos sistemáticamente; estar atentos a los posibles cambios o ajustes que sean necesarios; preparar la escuela para la incorporación de los avances que se produzcan en el futuro; crear ámbitos de estudio y de investigación que posibiliten la construcción del conocimiento; producir modificaciones metodológicas y conceptuales a nivel institucional, capaces de garantizar Los cambios que la sociedad espera de ella”. Diseño Curricular Jurisdiccional (1996).

Para comprender algunas características de los jóvenes alumnos de la Escuela del Magisterio, es tarea ineludible una reflexión sobre el contexto, ambiente y campo de influencias interactivas en el que los mismos se desarrollan, crecen, estudian y se relacionan.

Conocemos los problemas de los alumnos a través del contacto con los mismos y de la lectura de estudiosos en este campo como Palacios, Marchéis y Coll (2014). En su interrelación con el medio - tal como lo expresa Marina Müller (2007) - además de los conflictos propios de su edad, el joven argentino se enfrenta al entrecruzamiento de dos culturas, la posmoderna y el subdesarrollo latinoamericano. De la posmodernidad recibe el influjo del hedonismo, consumismo, individualismo, fragmentación, escepticismo, indiferencia, etc. Del subdesarrollo, la falta de oportunidades educativas y laborales, la inestabilidad económica, la ausencia de recursos, la desocupación o subocupación, la carencia de políticas educativas globales y la anticultura (drogas, violencia, corrupción).

Los adolescentes conviven intensamente con la fragilidad de su naturaleza y con el complicado mundo en el que están insertos para lograr su identidad. Se les plantea como algo tremendamente difícil el enfilarse con seguridad para llegar a tener responsabilidad y protagonismo en su relativa soledad, y ocupar un lugar social productivo.

Según Obiols (2008), el adolescente ha expandido de manera significativa los espacios posibles de intercambio o interacción social externos a la familia, e inversamente ha debilitado la referencia a la misma en el plano axiológico. Existe una adquisición de la autonomía personal en lo valorativo relacional adelantada respecto de otras épocas, siendo este rasgo uno de los más destacados. Si bien no puede generalizarse, la consecuencia de lo mencionado ha ocasionado el deterioro de la

comunicación padres-hijos y la falta de intimidad del joven con los padres respecto de su propia vida. Frente a esto se observa la paradoja del atraso en relación con la independencia de tipo laboral y económica.

El aplazamiento cada vez más dilatado del acceso a la condición de adulto y a la asunción de un rol con responsabilidad social ha alargado su dependencia en lo económico considerablemente, lo que se ha llamado una tendencia a la perpetua adolescencia. Ello trae como consecuencias: la poca ejercitación en la toma de decisiones, ansiedad y egocentrismo. Por otro lado, hay una franja de juventud cuyas condiciones socioeconómicas de vida hacen necesario que trabaje y asuma la responsabilidad social de un rol laboral con o sin el complemento de los estudios universitarios.

Además, como resalta Pérez Lindo (2017), los jóvenes están muy expuestos a la influencia de los medios masivos de comunicación, los que aparecen como una escuela paralela que prepara para vivir en un mundo contradictorio e incierto, y cuyos contenidos son la fragmentación constante y la ausencia de argumentos. Inmersos en ese medio contradictorio, los adolescentes llegan a su concreta realidad que es la necesidad de trabajo, el afán de estudio, la construcción de su propia historia; metas que se logran con esfuerzo en una sociedad que, desde los medios, presenta la cultura del no esfuerzo.

Durante la adolescencia y juventud, según algunos autores, el tema fundamental es la elección: como definición de la personalidad, como identidad; como proyecto de vida a través de un quehacer profesional; de pareja para transitar la vida adulta y generar proyectos compartidos.

"Elegir vocacionalmente no sólo es decidirse por una profesión u oficio sino encontrarle un sentido compatible con los ideales, valores y proyectos personales" Müller (2007,188).

La tarea orientativa para ayudar al joven a que tome conciencia de sí mismo y expanda su autonomía en el proceso de decisión, es realizada por los docentes de la escuela. Éstos son los encargados, dentro del sistema educativo, de procurar que todos aquellos fines y objetivos que ayuden al joven se conviertan en una realidad.

Para conocer esta problemática en la Escuela del Magisterio también realizamos un cuestionario entre alumnos, profesores y padres del último año de la Escuela en octubre de 2015, en ocasión de haber convocado a una reunión de Escuela Abierta a los padres de los 150 alumnos próximos a egresar. Asistieron los padres de 34 alumnos, acompañaron 10 docentes y 5 orientadoras.

A modo de síntesis, éstas son algunas de las características que expresan acerca de los alumnos y de sí mismos los profesores de la Escuela del Magisterio que asistieron:

“Estamos entusiasmados por nuestra disciplina; deseamos que nuestros alumnos aprendan e incorporen una escala de valores; que conozcan el contexto en el cual están inmersos; que se interrelacionan con otras áreas del conocimiento. ”

Los docentes se perciben como: *“comunicativos, abiertos al cambio; afectuosos con sus alumnos, preocupados por el bienestar de ellos; comprometidos, con deseos de superación, con vocación de servicio: deseosos de ser capacitados, en forma gratuita, en los distintos enfoques disciplinarios, pedagógicos y didácticos actuales. ”*

También se compartió entre los profesores cómo percibían a los alumnos:

“Los jóvenes aprovechan muy poco el conocimiento, estudio y la formación de sus padres ya que ellos no dedican el tiempo para efectuar verdaderas tareas de aprendizaje compartido. Cuando el joven debe estudiar, los padres deben trabajar, formándose así espacios estancos entre las actividades de los padres y los hijos”.

Se observó en el trabajo con los padres que éstos poseen amplias expectativas respecto de la Escuela y demandan que la misma cumpla con importantes tareas en la educación de sus hijos como: 1) *“Que la Escuela pueda colocar los límites”*. 2) *“Que la Institución contenga afectivamente a nuestros hijos, brindando el afecto y apoyo necesario para un desarrollo sano”*. 3) *“Que la Escuela brinde apoyo y contención a los alumnos y a los padres”*.

Al analizar las circunstancias sociales y el contexto, los docentes percibieron que las familias: *“...en notable número, atraviesan una crisis caracterizada por dificultades en sus fases de formación, mantenimiento de la unidad familiar y proyectos”*. *“Las necesarias pautas de conducta para una convivencia armónica las encuentran en la Institución. Los jóvenes perciben más claramente el deber ser en la Escuela que en el seno familiar”*. *Algunos padres se sienten desconcertados en su tarea”*. *“Declaran que perciben como desdibujado y confuso lo que deben hacer, cómo hacerlo, con quién, para qué.”*

Los docentes percibieron y expresaron: *“Se advirtió en los padres que asistieron una confianza ilimitada en la Escuela para que ésta enseñe a sus hijos”*. ¿Los padres han delegado en la Escuela del Magisterio la potestad de saber y saber enseñar? ¿Tal vez aspiran a que sea la Escuela la que responda estas preguntas? ¿Podrán los docentes hacerlo?

Según Obiols (2008), los adolescentes no encuentran fácilmente figuras adultas con las cuales identificarse, los padres han perdido ese lugar. Se agrega a esto la crisis del adulto en la posmodernidad, que hace que los adolescentes se vean obligados a ser padres de sí mismos. ¿Tal vez esta ausencia de asunción de su rol es una de las razones por las que demandan y confían la responsabilidad en la Escuela del Magisterio?

También los docentes percibieron la preocupación de algunos padres y expresaron: *"A los padres les interesa que su hijo aprenda, obtenga su diploma con las mejores notas, egrese y pueda acceder a los estudios superiores"*.

"Dentro del grupo de padres están aquellos que se preocupan por la contención y educación de sus hijos, y piden que la Escuela sea transmisora de los conocimientos necesarios para su futura formación universitaria". "Están los otros que consideran a la Escuela como contenedor de los problemas socio afectivos que ellos no pueden brindar; que se les coloque los límites que ellos no se atreven a poner; que son permisivos; que cuestionan hasta lo reglamentado por consenso; que delegan en la Institución la parte formativa que es propia del ámbito familiar". "Hay un grupo minoritario que no da muestras de interés a lo que sucede con el joven estudiante".



Capítulo 2: Marco Teórico de Referencia

2.1. Perspectivas acerca de la mejora en organizaciones educativas

Al analizar la institución elegida, creemos necesario definir la postura epistemológica desde la que centramos nuestra acción. Por eso, en primer lugar, analizamos los paradigmas que consideramos significativos, para desde allí responder a los objetivos propuestos sobre la historia institucional y la cultura de la Escuela del Magisterio, para luego establecer cuáles son los imaginarios que favorecen una cultura colaborativa capaz de mejorar el desarrollo de una educación de calidad y si los profesores expresan identificación con ellos.

La voz *paradigma* tiene un largo recorrido en la historia del pensamiento desde que Platón, en diversos textos, la utilizara para significar lección, ejemplo, copia o modelo (esta última acepción refiere a una representación paradigmática). Es, no obstante, a partir del año 1962, en el que el epistemólogo y filósofo de la ciencia estadounidense Thomas Kuhn (1990) publica *The Structure of Scientific Revolutions*, cuando el concepto *paradigma* pasa a ser un elemento central de la teoría de la ciencia. De este modo, Kuhn utiliza el término *paradigma* para significar el sistema o conjunto de supuestos teóricos, leyes, técnicas y valores adoptados por los miembros de una comunidad científica.

Cuando un *paradigma* se impone, se caracteriza porque logra una economía conceptual para explicar los eventos y por la capacidad de satisfacción psicológica de la comunidad científica. Si los científicos se enfrentan a crisis o anomalías, adoptan una actitud diferente hacia los paradigmas existentes, los cuales, aunque al principio producen rechazo en la comunidad científica, con la paulatina demostración de nuevos hechos basados en esa aseveración, el *paradigma* se va imponiendo entre los científicos hasta que es aceptado por la totalidad. Esto es así porque a través del nuevo *paradigma* se explican sucesos que hasta ese momento se ignoraban o desdeñaban por no tener elementos adecuados y suficientes para su demostración.

El *paradigma* rige el saber científico, establece los métodos y los límites de lo que es considerado ciencia y, a su vez, determina formas de pensar, sentir y vivir en sociedad. El concepto *paradigma* no siempre es considerado útil, especialmente por quienes entienden que la ciencia está en una revolución permanente. No faltan tampoco interpretaciones que matizan el sentido con el que Kuhn utiliza esa voz, siendo al respecto especialmente interesante la postura de Burrell y Morgan (1979), quienes han propuesto cuatro paradigmas para abordar el análisis organizacional.

El funcionalista, caracterizado por propugnar una interpretación de carácter objetivista de las organizaciones, enfatiza la estabilidad y el desarrollo suave y progresivo como mecanismo de cambio adaptativo (metáfora o modelo de la máquina y el organismo); el interpretativo, de planteamiento más subjetivo (la organización es un



texto simbólico); el estructuralista radical objetivista plantea el cambio radical de las realidades estructurales (metáfora de la prisión); el humanista radical propone que las realidades son construidas subjetivamente y deben ser transformadas en profundidad.

Según cuál sea el *paradigma* de referencia, la construcción de una teoría de las organizaciones diferirá en la naturaleza de los fenómenos organizacionales (dimensión ontológica), en la forma de conocimiento de tales fenómenos (dimensión epistemológica) y en el tipo de vías a través de las que se estudian las entidades organizadas (dimensión metodológica). Así Gioia y Pitere (1990), partiendo de los planteamientos de Burrell y Morgan (1979), establecen diferencias paradigmáticas como las que presentamos en la siguiente tabla:



Tabla 1: Diferencias entre los paradigmas interpretativista, humanista radical, estructuralista radical y funcionalista

PARADIGMA				
	Interpretativista	Humanista radical	Estructuralista radical	Funcionalista
Objetivos	Describir y explicar para diagnosticar y comprender	Describir y criticar para inducir cambios	Identificar las fuentes de dominio y persuasión con la finalidad de conducir cambios profundos	Buscar regularidades y verificarlas con la finalidad de predecir y controlar
Intereses teóricos	Construcción social de la realidad Interpretación	Construcción social de la realidad Descubrimiento de las distorsiones que se producen en la comunicación Intereses a los que se sirve	Dominación Alineación Macro fuerzas Emancipación	Relaciones y regularidades que permiten generalizaciones y principios universales Identificación de causas
Enfoque	Descubrimiento a través del análisis de códigos: inducción, sin supuestos previos	Análisis crítico	Liberación a través del análisis estructural (identificación de las fuentes de dominación y de los puntos de influencia)	Mejora progresiva mediante análisis causal

Para acercarnos más al posicionamiento de Burrell y Morgan (1979) es necesario tener presente el sentido con el que utilizan estos autores el término *paradigma*: a) Como calidad de instrumento de clasificación, una especie de mapa de carreteras que facilita interpretar qué teoría sociológica o filosófica sirve de marco a las teorías organizacionales. b) Como significante de tipos ideales de asunciones meta teóricas contrapuestas y no como un término para referirse a explicaciones sustantivas opuestas.

Establecido el concepto *paradigma*, tiene gran importancia conocer el desarrollo alcanzado en una comunidad científica concreta, en este caso, la que cultiva la organización escolar. Según Benno Sander (1994), se pueden analizar las teorías organizacionales y administrativas a la luz de dos tradiciones filosóficas y sociológicas contrarias: funcionalista e interaccionista. A través de un cuadro comparativo se dimensionan las perspectivas y los criterios que forman parte de estos *paradigmas*:

Tabla 2: Perspectivas conceptuales y axiológicas de gestión educativa con sus respectivos tipos de mediación y criterios de desempeño administrativo

Dimensiones	PERSPECTIVA FUNCIONALISTA	PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	Criterios Administrativos
Analíticas			
Dimensión Institucional	Administración burocrática: mediación normativa	Administración estructuralista: mediación determinista	Eficacia frente a objetividad
Dimensión grupal	Administración integradora: mediación ambivalente	Administración dialógica: mediación dialéctica	Efectividad frente a totalidad
Dimensión individual	Administración idiosincrática: mediación personalista	Administración interpretativa: mediación reflexiva	Eficiencia frente a subjetividad

Empleando como vector analítico la dimensión del comportamiento organizacional, se identifican las semejanzas y diferencias entre las distintas perspectivas de la gestión educativa para determinar y describir los indicadores de calidad que definen la cultura organizativa.

La administración burocrática, fundamentada en el positivismo y el funcionalismo, se asemeja en algunos aspectos a la administración estructuralista basada en el materialismo histórico. Aunque tengan fundamentos epistemológicos distintos, ambos enfatizan lo institucional y lo objetivo. La administración burocrática se basa predominantemente en los conceptos de Weber y Parsons, mientras que la estructuralista se fundamenta en las interpretaciones de la epistemología materialista de Marx y Engels. Las dos se ocupan de las expectativas institucionales, son normativas y enfatizan la objetividad de los hechos organizacionales y los actos administrativos. Sin embargo, a pesar de las semejanzas entre ellas, la naturaleza de las normas y expectativas institucionales, el significado de la objetividad y el concepto de estructura son muy distintos.

La administración interpretativa y la idiosincrática -la primera de orientación antropológica y la segunda de orientación psicológica- acentúan la subjetividad de los fenómenos organizacionales y las acciones administrativas. En consecuencia, son intrínsecamente distintas, ya que se fundamentan en diferentes filosofías sociales y antropologías filosóficas. La idiosincrática se basa en el positivismo y el funcionalismo; mientras que la interpretativa se fundamenta en el existencialismo, la fenomenología, el anarquismo y en la interpretación humanista del marxismo. La administración idiosincrática es funcional, utilitaria e instrumental, la interpretativa es reflexiva y sustantiva.

Según Benno Sander (1994) y Dalin (2005), la revisión histórica de las perspectivas conceptuales y analíticas de la administración educativa permite examinar el papel de la mediación administrativa en las escuelas y universidades, evaluar la naturaleza de la calidad de vida y de educación y valorar la aplicación de los conceptos de libertad, equidad, participación y democracia en la gestión educativa; analizar y comprender los imaginarios de calidad que definen la cultura organizativa.

El objetivo de tener en cuenta la teoría de la organización en nuestro estudio, responde al hecho de que según cuál sea el modo en que se comprenda y explique el funcionamiento de una institución será la manera en que se actúe sobre ella para que se produzca un determinado cambio. La forma en que se procure introducir e implementar una mejora responderá al concepto que se tenga acerca de cómo es la institución y cómo funciona.

Dalin (2005) explica que, si bien es costumbre presentar la teoría de la organización en términos de las distinciones tradicionales, como la teoría clásica, la teoría humanística y la teoría de los sistemas, a él le parecen insuficientes para explicar la renovación o transformación organizacional. Este autor presenta cuatro perspectivas de las organizaciones: 1) la estructural, 2) la humanística, 3) la política y 4) la simbólica. Luego, analiza las teorías integrales de Mintzberg, Senge y del grupo Sait Gallen que, según el autor, terminarían con las diferencias existentes entre las cuatro perspectivas anteriores.

Dalin (2005) analiza las características de las escuelas teniendo en cuenta primero, los aspectos que son considerados como típicos en la mayoría de las escuelas; segundo, las características que representan una tendencia estable y de largo plazo; tercero, los aspectos centrales de lo que entendemos por escuela. Entre las características menciona:

- a) **Objetivos difusos:** en las escuelas suelen tener un carácter en general poco claro y frecuentemente en conflicto entre sí.
- b) **Vulnerabilidad:** las escuelas dependen fuertemente del soporte financiero y muy pocas veces tienen recursos para auto gestionarse.
- c) **Baja integración:** los docentes trabajan por su cuenta en sus aulas. Existe muy poca cooperación entre las clases, los grados o años y las escuelas.
- d) **Débil fundamento científico:** se conoce poco acerca de la enseñanza-aprendizaje en el aula, a diferencia de lo que sucede en otras organizaciones.
- e) **Falta de competencia:** las escuelas existen. No importa lo que pase, su existencia no está basada en la calidad de su desempeño, por lo que las escuelas no compiten entre ellas por lo que hacen.

Además de estas características menciona los siguientes aspectos: objetivos cambiantes; estandarización de la enseñanza; la autoridad es quien toma las decisiones; baja participación de los alumnos y padres en dicha toma de decisiones; docentes aislados; débil conexión entre departamentos y unidades; fuerte supervisión sobre los alumnos; baja supervisión a los docentes; poco control institucional; innovación pobre; falta de pensamiento sistémico; dificultad para evaluar la actividad escolar.

El mismo autor considera que, aunque ninguna perspectiva de la organización puede captar por sí sola cada uno de los múltiples aspectos escolares, sí contribuyen a entender a la escuela como una organización. Por ello desarrollamos a continuación las distintas perspectivas.

1) La perspectiva estructural se centra en la eficiencia de los procesos de trabajo. Estos no se modificarán a menos que los cambios ocurran en el contexto y/o en la tecnología. A su vez, incluye en esta perspectiva la teoría del sistema abierto y la teoría de la contingencia.

La teoría del sistema abierto hace referencia a la dependencia que existe entre la organización y su entorno. Como el entorno está siempre fluyendo, existe un dar y un recibir constante entre ambos. Desde esta visión, acaecen procesos recurrentes que son necesarios para la supervivencia de la organización.

La teoría de la contingencia también se refiere a la relación entre la organización y su entorno, los cambios ocurridos en el segundo son los responsables de que se

produzcan cambios en la organización. Con un carácter ecléctico dirán que la manera en que una organización se conforma y la manera en que actúan sus directivos, depende sobre todo de la situación.

Las organizaciones también pueden ser categorizadas como mecánicas y orgánicas. Las mecánicas se presentan en sociedades relativamente estables; son complejas con una clara estructura jerárquica en donde las funciones y responsabilidades están estrictamente definidas; sus actividades son muy especializadas; unos pocos tienen el control total; el poder está centrado en la cima y la comunicación, como regla es vertical. Las orgánicas suelen surgir en organizaciones donde hay rápidos cambios en el entorno. Son relativamente chicas y simples en su estructura; son bien atendidos los objetivos de las personas; el poder es compartido y la comunicación horizontal y vertical se busca intencionalmente; es común que una persona desarrolle más de una tarea; todos realizan su parte para asegurar que la organización pueda ser comprendida en su totalidad por cada uno.

2) La perspectiva humanística analiza cómo son utilizados los recursos humanos y reconoce la necesidad de hacer modificaciones radicales en la división de roles, influencias y formas de cooperación y participación activa. Todo esto solo ocurrirá si primero se producen cambios en los comportamientos y actitudes como en el compromiso de todos sus miembros.

3) La perspectiva política se focaliza en la distribución de recursos y en el poder de los diferentes grupos de interés del sistema. Si debe haber una redistribución del poder tendrá que ser por necesidad.

4) La perspectiva simbólica pone el acento en el significado que se le da a lo que está sucediendo en el sistema.

Por otro lado, Mintzberg (2007) sostiene que las escuelas poseen una gestión débil debido a los objetivos cambiantes y poco claros. También considera que la mayoría de lo que pasa en las organizaciones puede ser entendido como una interacción entre siete fuerzas diferentes:

1. Liderazgo o dirección: muestra una indicación de hacia dónde está orientada la organización. Sin esa visión estratégica, es muy difícil que las partes de la organización se muevan conjuntamente.
2. Eficiencia: busca optimizar la relación entre el costo y los resultados. Todas las organizaciones deben estar comprometidas con su productividad.
3. Profesionalización: implica el desempeño de la tarea con un alto nivel de conocimiento y habilidades.
4. Concentración: algunas partes de la organización se concentran en atender a mercados específicos. Sin esta especialización sería difícil gestionar organizaciones complejas.
5. Innovación: hace posible a una organización descubrir y desarrollar nuevos métodos, servicios y productos para los clientes y para ella misma.



6. Cooperación: se orienta a buscar y utilizar normas, tradiciones, convicciones y valores comunes con el objetivo de moverse conjuntamente.
7. Competencia: como opuesta a la cooperación; en las organizaciones se da la competencia o lo que Mintzberg llama *cada uno tira hacia sí mismo*.

Mintzberg (2007) considera que estas siete fuerzas están potencialmente activas en toda organización; si a una de ellas se le permite predominar, la organización adoptará una forma única que él denomina *configuración*, con el consecuente efecto de represión sobre las otras fuerzas. Si ninguna de estas fuerzas predomina, la organización se encuentra en equilibrio; pero, a su vez, este estado puede llevarla a la división. De allí que las fuerzas que denomina *catalíticas* -como son la cooperación y la competencia- juegan un rol esencial para el equilibrio de la organización.

Según este autor, de acuerdo a la configuración de la organización esta puede ser:

- a) Emprendedora: aparece cuando la gestión y dirección predominan, usualmente cuando un director juega un rol decisivo y dominante. Por lo general se conforma en la fase de inicio cuando una fuerte visión y liderazgo son necesarios para que comience a moverse.
- b) Mecánica: se da cuando la demanda por la eficiencia y la productividad es importante. Es típica de las organizaciones de gran tamaño y de aquellas que necesitan un control extendido.
- c) Profesional: usualmente se desarrolla cuando la profesionalidad y las cualidades académicas son las fuerzas predominantes. Se establecen procedimientos de alta complejidad que permiten que los profesionales tengan una considerable libertad con respecto a sus colegas.
- d) Adhocrática: surge en respuesta a la necesidad de innovación. Se cuenta con un equipo de profesionales que suelen trabajar bajo la presión de tener que estar creando continuamente; generalmente trabajan en equipos en una plataforma transversal y de manera interdisciplinaria.
- e) Diversificada: aparece cuando la presión por una concentración en productos y servicios específicos se hace tan grande que lleva a que se desarrollen de manera separada. Se caracterizan por una significativa delegación y división; cada departamento tiene mucha autonomía y se gobierna bajo normas y lineamientos emitidos por un grupo pequeño.

Mintzberg (2011) consigna que la mayoría de las organizaciones atraviesan varias transformaciones durante el curso de su existencia; señala que deben tenerse en cuenta distintos aspectos sobre el proceso de cambio si es que se quiere atravesar las transformaciones con éxito. Manifiesta que en las escuelas mucho se ha realizado por lograr la configuración mecánica, pero que existen fuerzas internas que la orientan hacia una configuración diversificada, en la que la división entre docentes aislados, el bajo control institucional y la débil autoridad por la poca participación en la toma de decisiones es lo que predomina. Añade que también muy poco se ha logrado en pro de una dinámica que lleve hacia una configuración innovadora; asimismo, indica que es escaso lo que se ha hecho en la práctica por obtener una configuración profesional.

También Senge (2010) expresa que las condiciones para el desarrollo de las *cinco disciplinas* que él sustenta, son desfavorables para su aplicación en las escuelas, en gran medida, debido al hecho de que las escuelas se encuentran atrapadas en su configuración, producto de la influencia de la era industrial. El dominio personal es, a lo sumo, un proceso aleatorio que depende de la gente; el desarrollo de nuevos modelos mentales raramente ocurre en las escuelas; sólo algunas tienen formas productivas de enseñar enseñando; pocas desarrollan visiones comunes. La base para la organización que aprende en las escuelas, es el mismo proceso de aprendizaje; proceso que desarrolla la habilidad de los individuos para pensar y lleva a los alumnos a descubrir y generar conocimiento y a desarrollar la motivación para continuar aprendiendo.

A continuación, realizamos el análisis del *paradigma* GEO (Globalización, Empoderamiento, Orquestación tecnológica), debido a que ha generado una fuerte demanda a las organizaciones educativas del nuevo milenio en los diferentes países.

Según Buzai (1999) la importancia de la globalización no radica en sus fundamentos teóricos, sino en su asociación con prácticas políticas, económicas y socio culturales que han impactado significativamente a las poblaciones de casi todos los países del mundo. En este sentido, la globalización es parte de la ideología de corte neoliberal, tiene su esencia en el funcionamiento mundial de la economía capitalista; sirve para instituir un sistema económico global dominado por grandes instituciones financieras y firmas transnacionales que son sus principales beneficiarias.

Al margen de lo político, el concepto de globalización corresponde al nacimiento de una fase de la historia social mundial: la fase de integración mayor del capitalismo, que se ha venido perfilando desde mediados de 1970 y que, en esencia, representa una reestructuración general de la economía, la política, la ideología y la cultura internacional con profundas implicaciones transnacionales. Es, a su vez, un proceso histórico en el que culminan, en gran medida, una serie de procesos iniciados durante la posguerra y, al mismo tiempo, la génesis de nuevos procesos históricos que delinean el comportamiento social.

La mirada optimista del Banco Mundial, del FMI –Fondo Monetario Internacional–, Grupo de los 7, desde fines de los 90 hasta la declaración de la pandemia Covid, sostenía que la privatización y transnacionalización del capital eran inevitables e incluso deseables para la mayoría de las sociedades; tal discurso ofrece, además, la libre competencia y el libre cambio, movilidad global del capital, la eficiencia económica, el bienestar, la democracia y un progreso social virtualmente ilimitado. Esta postura ha sido favorecida por la declinación vertical de las corrientes socialistas y la dificultad de las fuerzas políticas nacionalistas afectadas por la globalización.

Todo esto tiene como base el capital financiero y las empresas transnacionales. Las organizaciones comerciales y financieras multinacionales tienden a la reestructuración de un régimen que garantice la libre circulación de mercaderías y capitales por todo el mundo. En esta línea se inscriben la Organización Mundial de

Comercio y la reestructuración del Fondo Monetario Internacional. El resultado de estos vaivenes en el mundo ha sido la formación de economías abiertas profundamente dependientes de los mercados externos, la inversión extranjera directa y el crédito internacional, y, por lo tanto, altamente vulnerables en las perturbaciones económicamente mundiales.

El paradigma GEO se complementa con el empoderamiento. Significa potenciación que es el hecho de delegar poder y autoridad a todos los miembros de la institución, es decir, que tanto los empleados, los administrativos, como los equipos de todos los niveles de la organización tienen el poder para tomar decisiones sin necesitar la autorización de sus superiores.

Según Zimmerman (2000) la idea en la que se basa es que quienes se hallan directamente relacionados con una tarea son los más indicados para tomar una decisión al respecto, pues poseen las aptitudes requeridas para ello. En inglés, *empowerment* y su derivado *to empower* se utilizan en diversas acepciones y contextos, pero en español la palabra se halla en pugna con una serie de expresiones que se aproximan sin lograr la plenitud del sustantivo. Así, se homologa con potenciar, mientras caen en desuso facultar y habilitar.

Potenciar a los miembros de una organización para que tomen decisiones en sus respectivos ámbitos, implica la aceptación de responsabilidad por sus acciones y tareas. Esto lo convierte en una herramienta de la calidad total que, en los modelos de mejora continua y reingeniería, provee de elementos para fortalecer los procesos del quehacer del liderazgo, da sentido al trabajo en equipo y permite construir un sistema funcional. Consideramos como valiosas las premisas del empoderamiento las cuales deben ser promovidas por la dirección de la institución en cascada y en todos los niveles: responsabilidad por áreas o rendimientos designados; control sobre los recursos, sistemas, métodos, equipos y condiciones de trabajo.

Ante el enigma de cómo integrar a la comunidad hacia el empoderamiento Drucker (2017) manifiesta que se apela a tres elementos esenciales por fortalecer. Estos son: 1) establecer relaciones efectivas, para el logro de los objetivos propuestos, y sólidas, es decir que perduren y no dependan de un estado de ánimo volátil; 2) hacer hincapié en la disciplina, fomentando el orden para que se pueda trabajar en un sistema estructurado y organizado que le permita desarrollar sus actividades adecuadamente. Además, es necesario que los roles estén definidos, que esté determinado perfectamente el alcance de las funciones y responsabilidades de cada uno; 3) lograr el compromiso, el cual debe ser congruente y decidido en todos los niveles, pero promovido por quienes ejercen el liderazgo y son agentes de cambio. Esto incluye la lealtad, la persistencia y la energía de acción, que es la fuerza que estimula, entusiasma y convierte a las personas en líderes vitales.

Según Senge (2015) todo esto se logra con el trabajo en equipo, el que obedece a una filosofía de la acción. Solo con la canalización de energías para un objetivo común, se logra que se hagan las tareas que no pueden realizarse individualmente, y a esto se

le llama sinergia. Justamente, la sinergia implica que las acciones simultáneas de entidades separadas, tienen en su conjunto un efecto total mayor que la suma de sus efectos individuales. Y esta existe cuando todas las áreas de la organización se dirigen al mismo objetivo. Lo que hace diferente a un equipo altamente efectivo es su liderazgo participativo, su responsabilidad compartida, estar unidos con un propósito, una comunicación excelente, la mirada puesta en la misión y visión de la institución educativa y los talentos creativos.

El empoderamiento es, sin duda, una buena estrategia, pero, por sí sola, es incapaz de lograr un efecto positivo en la institución, ya que involucra un gran esfuerzo de todas las personas que forman parte de la misma al traducirse en una organización renovada con capacidad para el aprendizaje permanente. Los cambios no solo requieren esfuerzos y sacrificios, sino también un mejor ambiente para sus integrantes, una mayor eficiencia, calidad y nivel de vida en todos los aspectos. Es esencial desarrollar habilidades interpersonales para resolver problemas tales como los conflictos con alumnos, padres, profesores y demás miembros de la comunidad educativa, para la toma de decisiones, la participación en reuniones, comunicar ideas, organizar, etc.

Edward Deming (2012) relaciona el conocimiento profundo con la calidad. Lograrla depende del uso que se le otorgue a tal conocimiento. A este lo define como una mezcla de cuatro factores principales, de *cuatro entendimientos*: 1) de la psicología del ser humano; 2) de la manera en que la gente aprende; 3) del sistema bajo el cual se trabaja; 4) del sistema de medición usado para identificar la variabilidad en la producción y prestación de servicios.

Es a partir de estas perspectivas que realizaremos más adelante un análisis del sistema en el cual se trabaja, es decir, la Escuela del Magisterio, y en ella, la manera en que la gente aprende, tanto los estudiantes como el personal de la misma.

2.2. Relación sociedad-cultura escolar, demandas y desafíos

El mundo demanda una estrecha relación entre el campo del conocimiento y la sociedad. Así, el sistema educativo debe estar al servicio de las necesidades que la sociedad plantea, aunque en muchos casos pareciera existir un divorcio entre las exigencias sociales vinculantes y la institución educativa. Pérez Lindo (2017,48) afirma:

... “este proceso sinérgico y de retroalimentación entre la sociedad y el conocimiento, si no se da en la actualidad, limita tanto el desarrollo económico como el bienestar social y el futuro de la organización educativa...”

Si este proceso de retroalimentación entre el conocimiento y la sociedad no se da, el sistema educativo es irrelevante. Pérez Lindo (2017) manifiesta que la sociedad

demanda a la educación para que forme personas capaces de interactuar en el cambiante entorno internacional, con destreza, audacia y tolerancia; personas capaces de discriminar rápidamente entre la numerosa información existente, respetuosas del entorno, deseosas de mantenerse al día, pero altamente competentes; personas creativas.

Los cambios a nivel social son rápidos y vertiginosos. Se vivencia la experiencia de lo esporádico y efímero en los ámbitos humanos, científicos y técnicos. Se demanda la capacidad de adaptación rápida y la suficiente flexibilidad para captar y seguir esos cambios. A nivel humano, se produce la experiencia de la ansiedad por el sometimiento a la expectación permanente hacia lo novedoso.

La vivencia de la impregnación de lo tecnológico en el perímetro vital es otra de las características. Esto parece coincidir, en forma antitética, con el aislamiento del hombre, con la disminución de la cantidad y calidad en el cultivo de las relaciones personales tanto familiares como íntimas y comprometidas, con la falta de comunicación en un mundo globalmente comunicado, con la escasez de la participación en sistemas democráticos.

Los nuevos esquemas de organización en el marco internacional, se han destacado por una serie de elementos que conforman un panorama poco claro, caracterizado por constantes sobresaltos y cambios drásticos en todos los niveles. Ello ha dado lugar al surgimiento de una nueva época, que se está distinguiendo principalmente por una incertidumbre frecuente sobre el futuro, en el cual cambian las demandas de la sociedad y de las personas, cambia la situación mundial, se proponen nuevas reglas de juego, cambia el rol de los agentes permanentes y surgen nuevos actores sociales. Para comprender estos fenómenos mencionamos algunas de las transformaciones que se producen en el ámbito social, productivo y educativo.

En lo social, de acuerdo con un Informe de la UNESCO/OCDE (2009), son varios los fenómenos que convergen en esta transformación social; entre ellos se encuentran la mundialización de la economía, la migración de fuerzas de trabajo, la desproporción demográfica, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la disyuntiva cultural, entre otros. La mundialización de la economía, tendencia de organización de bloques mundiales, lleva a la desregulación de mercados, al imperio de nuevas tecnologías basadas en la microelectrónica y la interdependencia de mercados financieros. Sin embargo, este fenómeno acarrea problemáticas tales como la incapacidad de los estados para controlar los mercados o para combatir el desempleo, o bien, la desigualdad de ingresos y recursos.

Otro fenómeno contradictorio es la migración de fuerzas de trabajo caracterizada por el desplazamiento de empresas a países donde se encuentra mano de obra barata, y por el traslado de profesionales extranjeros calificados con un nivel muy alto a esas mismas compañías, que generalmente contratan poco personal calificado.

La desproporción demográfica es otro fenómeno inquietante. Así los países ricos tienen índices demográficos muy bajos y coexisten con un envejecimiento de los pobladores; mientras que algunas regiones de Asia, el Pacífico, América Latina y África se enfrentan a un crecimiento demográfico intenso.

Una variable de transición hacia el siglo XXI ha sido la generada por las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y las biotecnologías, pero los países que más las necesitan no cuentan con las condiciones para poder emplearlas y atender sus dificultades. La disyuntiva cultural ha conducido a nuevos esquemas o modelos culturales, a veces en forma ajena a los mismos sujetos; debido a ello se tienen dos posturas: los que promueven la globalización e internacionalización de la cultura, y los que propugnan respetar la identidad cultural según los aspectos comunitarios y lingüísticos propios de cada región.

Senge (2017) manifiesta que en el ámbito productivo y laboral, las organizaciones empresariales- para adecuarse a las transformaciones del entorno económico internacional y participar con buenos niveles de competitividad -se han dado a la tarea de buscar una mayor eficiencia productiva, mejorar su calidad, flexibilizar su producción, encontrar nuevas formas de gestión y organización del trabajo, agrupar los costos laborales y de capital, atender y comprender las diversas necesidades de los mercados cada vez más heterogéneos y reglamentados. Por ello, los empleadores están optando por contratar trabajadores, en cualquier nivel ocupacional, que demuestren una formación multifuncional o polivalente, es decir que sean capaces de ajustarse y adaptarse a los cambios y asumir diversas funciones, además de manejar técnicas y maquinarias diversas. Particularmente se requieren trabajadores que tengan educación, sean competentes, flexibles, emprendedores, responsables y eficientes.

Según Pérez Lindo (2017) la globalización conlleva a una transformación de los sistemas educativos y se pueden apreciar dos grandes orientaciones respecto de dicha transformación. La primera desde la Educación Superior como elemento fundamental para fines de desarrollo nacional y regional a partir de la producción del conocimiento para mantener un adecuado nivel de competitividad, de innovación y de progreso. La segunda se orienta a establecer una fuerte tendencia a integrar y vincularla educación con la industria y el sector productivo.

Surge así la necesidad de plantearnos si ¿es compatible el concepto de sociedad global con el ideal humanista de la formación integral? Este interrogante se nos presenta a partir de distintos elementos: la sociedad global conlleva un concepto también global de educación del individuo, común para todas las culturas, centrado en el aprendizaje para aprender; sin embargo, bajo ese ideal se esconde el interés de algunos poderes fácticos, que dominan los medios de producción, de convertir esa educación global en formación productiva global: lo que interesa es formar buenos profesionales.

Según Hargreaves (2003) las escuelas enfrentan problemas que deben atender y que se originan en la necesidad de establecer conexiones conscientes y constructivas con el mundo que las trasciende, por varias razones: como nunca antes, las escuelas

no pueden cerrar sus puertas y dejar fuera los problemas del exterior, ya que están perdiendo el monopolio sobre el aprendizaje; en muchas partes del mundo las personas experimentan una crisis de comunidad, y las escuelas brindan una de nuestras últimas y mayores esperanzas; los docentes necesitan mucha más ayuda; la competencia en el mercado, la elección parental y la autogestión individual, redefinen las relaciones de las escuelas con sus entornos; las escuelas ya no pueden ser indiferentes a la vida laboral que espera a sus alumnos cuando ingresan en el mundo adulto.

Junto a algunas virtudes de la globalización existen terribles desequilibrios que la acompañan, no solo económicos sino también sociales y culturales. La relación de cada sujeto con el mundo es muy diferente como lo es la construcción de su ámbito relacional global que es el conjunto de relaciones significativas que un individuo establece con construcciones simbólicas diferentes a las de su entorno y que le permiten experimentar una convivencia con individuos de otros entornos. De allí que una de las objeciones que presenta la globalización sea la posibilidad de comunicación y transmisión de la información, la homogeneización del mercado, la implantación de reglas de convivencia internacional, directrices de la ONU, acuerdos internacionales.

Entendemos que este concepto debe ser abordado desde la participación en un ámbito relacional global común, el cual tiene sólo una vía de realización, la interacción cultural. Esta parte de la asunción de la dignidad de la persona y de la aceptación de la diversidad de las culturas en un diálogo constante e interactivo. Solo así puede hablarse del afianzamiento de una sociedad que puede forjarse a partir de una comunidad cultural amplia, heterogénea y emancipada.

Esto se podría lograr a partir del acercamiento de las tecnologías a toda la población y, fundamentalmente, mediante la educación como factor de cohesión entre diferentes culturas y realidades sociales. De allí que la idea que articula el concepto global de la educación del individuo sea aprender a aprender. Ya no interesa tanto aprender contenidos específicos, sino tener la capacidad de estar en un continuo proceso de aprendizaje en el sentido de que domine una herramienta que permita el autoaprendizaje.

Según el Informe UNESCO (2009) la educación integral a escala global se debería construir en torno a cinco puntos: 1) El concepto de ser humano como referente clave, una postura humanista que parte de la dignidad intrínseca que el ser humano tiene para fortalecerse como persona. 2) La construcción transversal y crítica de un sistema axiológico comparable. Al mismo tiempo que se le enseña al educando los valores y su sentido, se le han de dar las herramientas para revisarlos críticamente y para que desarrolle su propia estructuración axiológica, que al tiempo que sea coherente con el desarrollo social surja de su propio constructo vital. 3) La aceptación de la diferencia como supuesto para crear estrategias educativas. Todos los seres humanos comparten una misma dignidad intrínseca, pero son heterogéneamente personas respecto de los demás seres humanos. Por lo tanto, la educación no puede tender jamás a la homogeneización sino a la convergencia cultural que es la construcción de un

horizonte de presente solidario. 4) El ámbito relacional común como horizonte de factibilidad como el conjunto de relaciones significativas que un individuo establece con construcciones simbólicas diferentes a las de su entorno y que le permite experimentar una convivencia global con individuos de otros entornos. 5) La democracia real como único ámbito en que se puede desarrollar este proyecto educativo.

Entendemos que los nuevos planes de estudio podrían considerar las destrezas y las habilidades que la globalización demanda, de tal manera que no solo se preparen profesionales especializados, sino también que sean capaces de crear y de desarrollar nuevas tecnologías para no copiar esquemas de desarrollo que no se adaptan a las realidades regionales de cada país. Si bien hemos presenciado adelantos notables en materia de educación, salud, progresos tecnológicos, en forma desigual, aún falta crear las bases que permitan una mejor igualdad de oportunidades para todos. Y nuevamente se hace necesario lograr pactos sociales al interior de cada país, así como pactos internacionales que impulsen un nuevo orden de relaciones y orienten la cooperación hacia el desarrollo.

Fullan y Stiegelbauer (1991) subrayan que el rol de la comunidad en el inicio de un proceso de cambio no es lineal, pero que en él se pueden analizar los siguientes elementos: los grandes cambios demográficos crean una turbulencia en el entorno que puede llevar a que se inicie el cambio o a un conflicto irreconciliable, dependiendo de la presencia o no de otros factores; la mayoría de las comunidades no participan activamente en las decisiones de cambio de los programas educativos; las comunidades más educadas son las que suelen poner más presión a sus escuelas para que adopten cambios académicos de alta calidad.

Dichos autores manifiestan que en el ámbito de la educación es necesario hacer las reformas en tres aspectos básicos: 1) reforma curricular, 2) renovación de métodos de enseñanza-aprendizaje, 3) reestructuración de los sistemas de gestión y administración. La reforma curricular deberá enfocarse a nuevos contenidos; es decir, diseñar sistemas con ejes en las metodologías de aprendizaje, sistematización de información y análisis crítico. Hacer uso de las tecnologías y desarrollar nuevas, lo cual implica inversión en investigación científica, que haya interrelación entre las distintas ciencias y así poder realizar proyectos en los que participen investigadores del conocimiento. Para aprender a respetar las diferencias y para comunicarse entre las distintas culturas, son necesarios los estudios culturales y los idiomas. Así, la función del docente adquiriría un nuevo sentido como coordinación del proceso de enseñanza-aprendizaje que lleve al estudiante a desarrollar sus propias formas de aprendizaje mediante el desarrollo de habilidades del pensamiento. Se debería unir el estudio a la práctica formal, es decir que la teoría y la práctica vayan juntas para que los alumnos puedan tener experiencias con el mundo laboral al que se van a enfrentar al egresar de la escuela; con ello los procesos educativos serían más sólidos y eficaces.

Peter Drucker (2017) incluye a las escuelas de gestión oficial como instituciones de servicio público y dice que ellas deberán aprender a ver los cambios demográficos, económicos, sociales y tecnológicos como oportunidades en un período de transformación acelerada. De otro modo, los cambios se convertirán en obstáculos y a las instituciones les resultará cada vez más difícil cumplir su misión al sostener programas y proyectos que no pueden funcionar en un ambiente que se ha modificado. Entiende que la necesidad de innovar es clara e indica que lo que tienen que hacer ahora las escuelas es aprender a incluir en su sistema la innovación y al empresariado innovador. Asevera que de no ser así se encontrarán superadas por organizaciones privadas que crearán nuevas y competentes instituciones de servicio público al lado de las ya existentes que serán obsoletas.

La importancia de la globalización no radica en sus fundamentos teóricos sino en su asociación con prácticas políticas, económicas y socioculturales que han impactado significativamente en las poblaciones de casi todos los países del mundo. Tal es el caso del covid 19 y su impacto en el sistema educativo a nivel global y nacional durante el 2020.

Según Pérez Lindo (2017), si el fin del desarrollo social es lograr el bienestar del conjunto de la población y, al mismo tiempo, preservar la capacidad de sustentación del medio ambiente para el presente y el futuro, en un marco de mantenimiento y de refuerzo de los sistemas democráticos; se deberán buscar respuestas para crecer e incorporar las escuelas positivamente a la economía mundial con mayores niveles de equidad.

Por otra parte, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2016), la idea central y articuladora es que la incorporación y la difusión del progreso técnico constituye el factor fundamental para desarrollar una creciente competitividad que permita elevar progresivamente la productividad y generar más y mejores puestos de trabajo. La capacidad surge, entonces, como un requisito del crecimiento y la equidad en el mundo empresarial. Ello supone contar con recursos humanos calificados capaces de agregar progresivamente valor intelectual y progreso técnico a la base de recursos naturales de cada región. Este tipo de crecimiento coloca en el centro de la atención la calidad de la población.

Según Senge (2017) alcanzar esta calidad requiere un enfoque sistémico, es decir, actuar sobre una vasta red de vinculaciones. Dicha red abarca la infraestructura tecnológica, energética, el sistema educativo, las relaciones entre empleados y empleadores, el sistema financiero, el ordenamiento institucional tanto público como privado. Dado que también supone una determinada cohesión social, se deben hacer grandes esfuerzos de inversión en capacitación, educación, ciencia y tecnología.

De allí la necesidad de invertir en educación con el fin de transformar el sistema educativo vigente que no condice con lo requerido socialmente en cuanto a calidad, pertinencia, capacidad integradora y satisfacción de las necesidades de la producción. Tanto la CEPAL en su Informe (2016) como la UNESCO/OCDE (2009 / 2016) proponen

una transformación educativa articulada simultáneamente en torno a los objetivos de generación de competitividad, buscando vincular las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse productivamente en el mundo actual, y de generación de ciudadanía, es decir, la transmisión de valores de responsabilidad social, solidaridad y formación democrática. Como principales lineamientos proponen la integración, dirigida a fortalecer la capacidad institucional de los países y la descentralización, orientada a favorecer la mayor autonomía de la acción educativa y a promover la responsabilidad de los agentes en relación con los resultados.

El desafío que se nos presenta es cómo adecuar las estructuras políticas a las tendencias de los mercados internacionales; ello solo será posible con una clara prioridad para la educación, la capacitación laboral y la difusión de las capacidades de aprendizaje continuo. Avanzar hacia un desarrollo sustentable exige, en primer lugar, mayor educación y conciencia ciudadana sobre una relación armónica entre el hombre y la naturaleza, y de los hombres entre sí. Requiere también un sector público técnicamente calificado y con capacidad financiera para fortalecer su función de regulador ambiental.

Son condiciones para el ejercicio de una ciudadanía en el mundo de hoy: distribuir equitativamente los conocimientos y la información, y poner al alcance de todos los ciudadanos los medios para lograr un buen desempeño en los ámbitos de la vida personal y social, es decir, en el mundo del trabajo, la vida familiar, la cultura, la participación política y la vida comunitaria.

A su vez, el sistema político demanda al sistema educativo enseñar en democracia, en valores y comportamientos específicos que deben ser transmitidos por la escuela. Una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que hagan esto posible, y para ello se debe ejercer la solidaridad y la participación desde la infancia y a lo largo de toda la vida.

Para cumplir con esta demanda, la institución educativa, desde el nivel inicial hasta el superior, debe construirse de manera tal que las conductas democráticas sean no solo posibles sino necesarias para su buen funcionamiento. La UNESCO (2017) manifiesta que: *"La educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador, es decir que posibilita el ejercicio de otros derechos humanos"*.

Los establecimientos escolares funcionan de acuerdo con un conjunto de características organizacionales que determinan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos en la medida en que sus actores institucionales les ofrecen oportunidades para el aprendizaje. Como dice Senge (2010), en una organización inteligente sus miembros descubren cómo crear su realidad y cómo poder modificarla. Por lo tanto, se podrá definir la institución escolar no exclusivamente por sus características de organización, sino también por las dinámicas que se generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, en ella, se podrá repensar la estructura organizativa, la organización

del tiempo y del espacio, la configuración del poder institucional y los modelos de conducción, gestión y supervisión.

Justamente, tal como lo señala Tünnerman (1999), toda región requiere no solo una reconversión del aparato productivo, un aumento de la productividad y la competitividad en el contexto internacional, sino también el fortalecimiento de los procesos democráticos, la asimilación de los códigos culturales de la ciudadanía y la búsqueda de estrategias que contribuyan al proyecto utópico de un desarrollo sustentable en el que todos encuentren más y mejores oportunidades para sí mismos y sus comunidades. Y, en ese proceso, la escuela como institución tiene mucho que decir y hacer.

Debemos ser capaces de construir desde nuestra identidad cultural un modelo propio de desarrollo sustentable que no excluya la apertura a la economía y a la búsqueda de una favorable inserción internacional. Las instituciones de educación deberán reafirmar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu crítico, activo y participativo en sus estudiantes.

Ya en 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en su informe *“La educación encierra un tesoro”* señalaba que mientras los sistemas educativos formales le daban prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, era necesario reconocer que se tenía que concebir la educación como un todo. En esa concepción debieron buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de políticas pedagógicas. Delors (1996,91) destacaba lo siguiente:

“Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”.

Por otra parte, si bien la democracia está incorporada a nuestra cultura política, existe el problema que aún los gobiernos democráticos no han logrado ofrecer un nivel de bienestar aceptable para todos los sectores de la población, lo cual genera poca credibilidad en este sistema. El desafío para nuestros países es cómo fortalecer las instituciones democráticas. Tendrá que haber una cierta sensación de equidad social para lograr la estabilidad que el desarrollo sustentable requiere.

Se presentan distintas exigencias en un mundo globalizado. El principal desafío de los sistemas educativos es ofrecer una propuesta significativa y adecuada para enfrentar las demandas actuales y futuras como resultado de las profundas transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas. La escuela, como institución de la sociedad, recibe el embate de estas transformaciones, pero aún tiene poca capacidad para ofrecer respuestas. Se la analiza y cuestiona desde dentro y fuera de ella; unos y otros coinciden: la escuela latinoamericana como organización está en crisis. Y está en crisis porque ha permanecido casi inmóvil en medio de una sociedad cada vez más cambiante. Está en crisis porque los nuevos contenidos y las nuevas estrategias pedagógicas que se intentan no dan frutos, en gran medida porque no están acompañados por una renovada organización del aula y de la institución. Y estos cambios son necesarios, sin ellos es imposible hacer realidad las propuestas educativas innovadoras.

Por eso, la crisis vista con un criterio generalizador, aparece como un profundo y necesario movimiento de reordenación y de modificación de pautas y de estructuras vitales de mayor o menor amplitud según los casos. Los intentos por solucionar la crisis escolar parten de una mirada al entorno, y así surge la necesidad de establecer los cauces para que la escuela asimile la realidad social, se abra a la comunicación con el medio que la rodea y enfrente las nuevas situaciones que le presenta la revolución tecnológica y que son: gran velocidad en los cambios, globalización, el papel que adquiere el conocimiento en término de crecimiento económico de los países, la inteligencia artificial o creación de nuevos espacios con posibilidades de distribuir información y conocimiento a cualquier ámbito, conformando sistemas de comunicación que evidencian capacidad de modificar los procesos mentales y hasta el pensamiento.

Desde la escuela habrá que desarrollar en los jóvenes la capacidad para pensar, para abstraer, para interactuar, para adaptarse a diferentes roles, flexibilizarse, expresarse, tomar decisiones, para el liderazgo y, sobre todo, capacidad para desarrollar actitudes éticas, rescatar los valores; educarlos para la vida y para toda la vida. La escuela deberá darles una formación polivalente que los prepare para la adaptación a un mundo de grandes cambios, no como algo excepcional sino como algo cotidiano.

Sostenemos que la escuela, como toda institución, es un ambiente diseñado de organización social conformado por un grupo de personas que se organizan para trabajar en forma mancomunada y en un mismo sentido, expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. La institución educativa cumple un rol socialmente necesario y conservador, el de mantener la cohesión de la sociedad en su conjunto, de valorar y transmitir el patrimonio cultural, sin dejar de lado las posibilidades de ser innovadora.

La escuela debe funcionar como un todo, donde sus partes estén perfectamente articuladas y organizadas. Para que esto suceda, debe existir una comunicación entre las partes lo más fluida posible. Los estudiantes no deben recibir mensajes

contradictorios porque eso perjudica notoriamente su aprendizaje. Es necesario superar los egoísmos, las rivalidades y las actitudes pequeñas, crear el imprescindible clima de afectividad, compromiso y colaboración para que la institución funcione como un todo armónico. Esto es, que todos sus integrantes sean parte responsable de lo que sucede dentro de ella, de allí el compromiso que debe existir en cada uno por contribuir desde su lugar para el continuo perfeccionamiento de la institución que integra.

Así, entendemos que la escuela es una organización que se construye sobre la comunicación, cuya base es la participación de sus miembros en la generación y apropiación de los conocimientos, en el intercambio de experiencias, en el reconocimiento de su propia situación social y en la recuperación de su cultura y de su pasado. El proceso de transformación de la escuela pasa por cambios fundamentales en la organización de la misma y en los modos de gestionar la institución. Los aspectos más relevantes de la gestión educativa son la organización y la comunicación institucional, están ligadas íntimamente ya que la organización posibilita o no la comunicación y, a su vez, la organización se concreta a través de la comunicación.

La comunicación es un proceso complejo, con múltiples implicaciones, que llega a formar auténticas redes de comunicación plural, con gran trascendencia según la riqueza y frecuencia de las mismas. Es un instrumento por medio del cual la organización se abre al entorno. Entonces, la gestión para ser participativa, debe apoyarse en una necesaria intercomunicación. La comunicación es necesaria para conseguir eficacia, no solo estimula la participación, sino que además favorece la cohesión del grupo humano. Sin una comunicación fluida y constante no es posible mantener una comunicación educativa centrada en las relaciones humanas. Refiere no solo a transmisión de hechos, ideas, opiniones, decisiones, sino también al diálogo que está basado en los hechos, que promueve ideas y opiniones y adopta decisiones. Así, la comunicación se convierte en una parte importante del proceso de gestión.

El grado de participación de cada individuo es importante cuando se concibe la organización como un sistema abierto, dentro del cual se crean relaciones en forma de red más o menos compleja en comunicación también con su entorno. En la escuela la participación es más importante a causa de su objetivo. La participación en la gestión educativa es el poder real de formar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso pedagógico tanto a nivel micro social como macro social de todos los que intervienen en el mismo: alumnos, docentes, directivos, padres, grupos de interés. Pero, la participación eficaz no es un fin sino un medio destinado a captar las energías creadoras de sus miembros y a vencer las resistencias al cambio.

Compartimos con Bolívar (2000) cuando dice que la cultura del centro escolar, como contexto social de trabajo, es vital para el éxito o fracaso del cambio. A su vez, el cambio supone una mejora cuando se genera desde la escuela y esta se capacita para desarrollar su propia cultura innovadora.

Se viven climas institucionales distintos en escuelas organizadas según esquemas piramidales (donde las decisiones bajan verticalmente):

Director - Vicedirector – Secretario – Profesor – Alumno) que en las escuelas organizadas democráticamente (Equipo directivo, docente, asesor, administrativo, apoyo docente) en las que los problemas, alternativas de solución y decisiones se tramitan, proponen, discuten y optan entre los aportes surgidos en la interacción horizontal entre sus miembros. Solo desde este último estilo de organización y gestión institucional la escuela podrá volver a encontrar su sentido más propio, su significación misma como institución educativa. El compromiso de todos los actores, la creación de reales canales de participación, el ir aprendiendo de a poco en la cotidianidad del quehacer escolar las formas y las estrategias del compartir, disentir, respetar, escuchar, proponer, acordar y atreverse colectivamente a crear, sostenidos todos por el ideal común de jugar el rol demandado, es lo que posibilitará a la escuela su propia transformación.

La gestión es transformadora y se explica mediante tres conceptos clave: - reflexión, decisión y liderazgo - de acuerdo con el IPE-UNESCO (2003), su finalidad es integrar una nueva forma de entender y conducir la organización escolar. También tomamos referencias del movimiento de reforma educativa denominado *gestión centrada en la escuela*. Murmane (2006). Modelo conocido en todo el mundo desde los años 90 y que parte de algunos supuestos como los siguientes: a) facultar a las comunidades escolares en la toma de decisiones para la planificación de la mejora escolar; b) asignar facultades para facilitar la rendición de cuentas; c) empoderar a las escuelas a través de un modelo de gestión participativo en el que los profesores, directivos y padres asuman mayores responsabilidades respecto de las actividades educativas en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Esta gestión transformadora busca operar en los distintos niveles que componen la trama institucional con vistas a facilitar y promover los cambios que permitan construir y reconstruir instancias de mejora en la escuela. Estos cambios se plasman en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional cuyo objetivo es la transformación del modelo pedagógico-didáctico, buscando mejorar la calidad de la educación a partir de la identidad de la comunidad escolar, orientados por la visión institucional deseada por todos.

La gestión es participativa cuando se considera a los miembros de la escuela como personas maduras, capaces de tomar decisiones con cierta autonomía, sujetos de iniciativa, creatividad, colaboración, entrega. Supone una dirección que no solo ofrece oportunidades para tomar parte en las decisiones que les afectan, sino que genera condiciones para que construyan nuevos significados a las experiencias compartidas en la tarea diaria. Implica aprender a participar compartiendo con otros el camino, esto es: redefinir los problemas, descubrir necesidades, fijar objetivos compartidos, evaluar y ajustar teniendo en cuenta que las decisiones signifiquen un aprendizaje responsable. Y para ello es necesario que sus miembros cuenten con la información disponible, un tiempo suficiente de reflexión y discusión, y los mecanismos democráticos que faciliten que cada uno sea tenido en cuenta y deba renunciar a la comodidad del no compromiso.

En este proceso de aprendizaje, se involucra tanto a los directivos como a los profesores y alumnos, resignificando la función de liderazgo y convocando a participar en las actividades que se pueda realizar en el ámbito escolar. Las instancias de participación deben reconocer las competencias específicas de las personas, sus roles en la institución y el tipo de tareas predeterminadas según el rol. Es posible distinguir niveles de participación en la información, la consulta, la decisión, el control y el seguimiento de las decisiones y acciones comprometidas. Reconocer la existencia de esos niveles de participación implica reconocer las diferencias y articularlas en el proyecto común.

Según Pérez Lindo (2017) se está viviendo la etapa de la posmodernidad, entendida como la época en que la cultura en sentido amplio ha sido organizada por los medios de comunicación y especialmente por la estética y la ideología televisiva. Y que estos cambios producidos en la sociedad han transformado los modos de concebir las funciones de la escuela media. La escuela, como institución de la sociedad y cuyas funciones son instructivas, sociales e integradoras, recibe el embate de estas transformaciones, pero aún tiene poca capacidad para ofrecer respuestas.

2.3. El conocimiento sobre los procesos de mejora

Para comprender los procesos de mejora en las instituciones, empezamos por definir el término *calidad* que en latín significa cualidad, manera de ser; su significado español es propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.

Las definiciones de *calidad* han sufrido un proceso evolutivo que va, desde aspectos puramente cuantitativos relacionados con la calidad técnica de un producto a través de procesos de manufactura, hasta un enfoque acorde a las necesidades del usuario que satisfaga los requerimientos del cliente. No obstante, existe hoy un acuerdo general en el sentido que es el usuario y no el productor quien en último término decide si un producto o servicio tiene calidad. El cliente, la persona que usa o se beneficia de un producto o proceso, juega un rol clave en el *mejoramiento de la calidad* porque es él quien define en primer lugar la *calidad*.

En el ámbito empresarial el concepto de *calidad* ha sido vinculado con la filosofía de la *calidad total*. En este sentido, existen importantes aportes para gestionar las empresas según este nuevo *paradigma*, basado en una serie de principios y fundamentos que señalaremos más adelante. Sin embargo, Sánchez (2001) -tratando de ampliar el término- menciona que la *calidad total* es una filosofía, una cultura, una estrategia, un estilo de gerencia que posibilita y fomenta la mejora continua de la calidad. Pero, más allá de cualquier expresión, debemos acotar que el significado de *calidad* es, en última instancia, de esencia filosófica.

El significado atribuido a la expresión *calidad de la educación* incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. Toranzos (2000) sostiene que en el ámbito educativo la *calidad* puede considerarse en varias dimensiones.

En un primer sentido el concepto de *calidad* puede ser entendido como eficacia: una *educación de calidad* sería aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizajes efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto está referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su relevancia en términos individuales y sociales. En este sentido, una *educación de calidad* sería aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta dimensión pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una *educación de calidad* sería aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas, etc. Esta dimensión pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Compartimos con Toranzos (2000) que las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de referirnos a la *calidad de la educación*.

Por otra parte, en opinión de Navarro (2002) la *educación de calidad* es la que logra resultados que permiten el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines; midiendo los resultados, se adecuan los medios pertinentes.

De acuerdo con lo señalado por Arrien (2001) la *calidad* parece estar muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del alumno, se manifiesta en sus aprendizajes relevantes como sujeto, haciendo que este crezca personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario. Desde una visión global e integral, la *calidad de la enseñanza* es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar la calidad se deben analizar los procesos intermedios o coadyuvantes, en diversos grados de los aprendizajes y no solo su resultado final.

La evaluación crítica de las grandes tradiciones filosóficas en función de distintos tiempos históricos y dominios geográficos ofrece explicaciones esclarecedoras de la realidad educativa y permite generar percepciones valiosas para la conceptualización

de variadas perspectivas en los estudios sobre organización, administración y gestión educativa.

El concepto de *calidad de la vida humana* es un criterio clave para guiar el análisis de las organizaciones sociales y de la educación. Es un concepto que, por su naturaleza, no puede ser definido ni delimitado con precisión. Con frecuencia se usa para afirmar una situación de vida óptima, implica una tendencia positiva, se percibe como estar mejor. Si se pregunta a unas personas qué es lo que más desea para el futuro, es muy posible que responda que desea tener *calidad de vida* para ella y para toda su familia, es un concepto que hace referencia a la superación, a la mejoría, al progreso en la vida, a conseguir metas, a tener un futuro mejor, a estar preparado para vivir mejor.

Aunque con frecuencia se la interpreta como una condición únicamente del presente, según Schutz y Luckmann (2004) la *calidad de vida* se refiere también al pasado y al futuro, ya que las experiencias pasadas forman parte de la comprensión del mundo de las personas en el presente, e indiscutiblemente, son parte de su vida. Pintos (2005) manifiesta que la función primaria de los imaginarios es la elaboración de instrumentos de percepción de la realidad social construida como existente de verdad.

Ciertamente, las experiencias futuras se cimientan tanto en el pasado como en el presente, ya que en ambos las personas se preparan para vivir en el futuro, no solo se puede esperar satisfacer las necesidades del presente y no se puede pensar en tener calidad de vida solo por unas horas, días, semanas. La *calidad de vida* implica necesariamente pensar en el mañana, en el futuro próximo y también en el lejano, y estar preparado para vivir los acontecimientos que se presenten, estar dispuesto a enfrentar obstáculos y superar dificultades. Cada persona manifiesta diferentes grados de satisfacción y aun consiguiendo lo mismo tendrá un sentimiento de satisfacción diferente.

El esfuerzo de un individuo por satisfacer todas sus necesidades y deseos para alcanzar una *buena calidad de vida*, es una meta que no se puede describir hasta el momento en que se alcanza; sin embargo, no se puede afirmar con precisión cuando esta se ha alcanzado, ya que surgen nuevas necesidades y nuevos deseos conforme va avanzando nuestra vida, de manera que no existen límites. Lo que antes se podía considerar satisfactorio hoy puede no considerarse así, y lo que hoy nos satisface quizás mañana no lo haga, la satisfacción no tiene circunscripciones y por lo tanto la *calidad de vida* tampoco. Si bien algunas de sus dimensiones tienen sus propios parámetros cuantificables y mensurables como el ingreso, la salud, la educación, entre otros, la satisfacción con la vida no implica una meta final, solo metas parciales que acompañan y significan la vida.

Según Tuan (2007) la contaminación, la inseguridad, las malas condiciones del transporte público, de los equipamientos y servicios de infraestructura; las malas condiciones materiales y de diseño de las viviendas, tenderán a pasar inadvertidas en la medida en que los habitantes aprenden a vivir en ese lugar.

A pesar de reconocer el impacto negativo y positivo que produce en las personas el trabajo, las relaciones sociales, su vivienda, ingreso, salud, entre otras dimensiones de la *calidad de vida*, todavía se tiene una idea muy pobre de cuáles dimensiones subjetivas son más sobresalientes para los individuos.

Precisamente con base en lo anterior Díaz (1998) sugiere que en la valoración sobre *calidad de vida* no se considere solo el tiempo presente, sino también los posibles efectos en el futuro, tomando en cuenta los imaginarios y las expectativas de las personas. Es decir, hay que considerar el tiempo en la valoración, asumiendo las fuerzas de cambio de la sociedad, estimando las contracciones y desviaciones, así como los procesos de adaptación.

La satisfacción por la vida se manifiesta en el tiempo, y también en el espacio - en este sentido - los análisis y metodologías para medir la *calidad de vida* al preguntarle a la gente sobre sus satisfacciones e insatisfacciones serán inevitablemente incompletas. Hay una verdadera brecha entre cómo la *calidad de vida* es vista por los investigadores y cómo es vista por los actores mismos. La controversia en torno a este concepto en los círculos académicos nos remite a la filosofía de la ciencia, la política del conocimiento, el modelo de sociedad y el concepto de ser humano como actor individual y social. Es posible pensar en distintos tipos o dimensiones de *calidad de vida humana*, por ejemplo, calidad instrumental frente a sustantiva y calidad individual frente a colectiva. En nuestro caso, adoptamos un concepto integral, de tal forma que calidad sustantiva incluye la instrumental, y calidad colectiva comprende la individual.

Como el ser humano busca integrarse en una sociedad concreta con la misión de participar en su organización y funcionamiento, el primer paso sobre el cual se asienta la *calidad de vida*, es la libertad y el ejercicio de la libertad individual socialmente vinculado al principio de equidad, es decir, la construcción de una sociedad libre y equitativa en donde se combina el interés individual con el compromiso social. La estrategia para la construcción de una forma cualitativa de vida humana es la participación comprometida con la promoción de la democracia política y la práctica efectiva de la democracia social capaz de enfrentar las desigualdades económicas, políticas y culturales que amenazan la *calidad de vida y de la educación*.

Además, la participación democrática favorece la solidaridad y el ejercicio efectivo de la justicia social. Asimismo, promueve la conciencia política y la organización social para la autogestión de la comunidad y la preservación de la naturaleza. En la educación, la participación democrática favorece la construcción libre y solidaria del conocimiento y su distribución equitativa y efectiva.

En el Proyecto Mundial UNESCO/OCDE (2016) la *calidad* se refiere a todas las funciones y actividades principales: calidad de la enseñanza, de la formación y de la investigación, lo que significa calidad del personal, de los programas y calidad de los aprendizajes, de las infraestructuras y el entorno de la institución.

Entendemos que el *mejoramiento de la calidad* busca, entonces, garantizar la total y pronta adecuación del ser y quehacer de la educación a su deber ser, teniendo presente que la *calidad* es un concepto multidimensional, que incluye características universales y particulares en relación con los distintos contextos.

Corresponde así, mejorar y elevar en forma constante la *calidad* y la pertinencia de la educación; para ello habrá que promover los procesos sostenidos de autoevaluación en las instituciones, como criterio central, a fin de garantizar la calidad del servicio educativo que ofrecen. Desde las propias instituciones, se deben definir las políticas, los criterios y estándares de calidad y pertinencia, los incentivos para promover y mejorar el desempeño de los docentes e investigadores y garantizar un perfil de egreso adecuado al contexto. Para ello, las instituciones deben contar con plena autonomía y libertad académica y, al mismo tiempo, poseer una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad.

La autoevaluación de los niveles de calidad y pertinencia, exige a las escuelas mantener una capacidad institucional y colectiva de análisis crítico, de anticipación y visión prospectiva para formular sus propios planes, metas y programas que sirvan de referencia directa con el fin de mejorar. Esto permite contar con mecanismos organizativos dotados de un alto grado de flexibilidad y agilidad, de respuesta anticipatoria, para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto en muchos casos.

Según Burell y Morgan (1979) se debe analizar la definición de *calidad en relación con el modelo de organización*. Así, en una organización mecanicista la *calidad* se entiende como el ajuste a los estándares de rendimiento. En un modelo organicista se define como la satisfacción del cliente, con ajuste a los estándares de rendimiento. Desde un modelo cultural se refiere a la satisfacción de los distintos grupos constitutivos de la organización, exige satisfacción de los clientes.

Ainscow y Hopkins (2018), del Instituto de Educación de Cambridge expresan que para lograr la *mejora de la calidad de la educación para todos* hay que tener en cuenta la adaptación de las demandas externas con las posibilidades y características propias de las escuelas, para así comprometerse con iniciativas para el desarrollo y mejoramiento de la calidad con la colaboración de todos los miembros.

La *mejora escolar* constituye un esfuerzo continuo y sistemático destinado a conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en otras condiciones internas relacionadas con estas en una o más escuelas, con el objetivo último de cumplir las metas educativas de manera más efectiva.

Según Dalín (2005) desde una perspectiva simbólica los cambios se dan por diferentes razones; los miembros de la organización tratan de hacer las cosas mejor y están imbuidos en una ceremonia que se llama cambio. Ceremonia a menudo satisfactoria; viejos problemas, gente nueva, idoneidad, discusión de cuestiones

importantes que se colisionan y fusionan entre sus miembros para transformarse en nuevos mitos y nuevos mandamientos culturales.

Es muy difícil acordar una única definición de *mejora escolar* sin que se comparta una visión común de las organizaciones, lo cual implica una visión común sobre la sociedad, la educación y el aprendizaje. En definitiva, la *mejora escolar* es una cuestión que atañe a los valores e imaginarios que se sostienen y que tienen sentido en la medida en que se propicie una mejor escuela para los alumnos y para los docentes.

Compartimos con Hopkings (1996,79) cuando asevera que la *mejora escolar* se centra en los logros de los alumnos y la capacidad de las escuelas para gestionar el cambio:

“Consideramos la mejora escolar como un abordaje distintivo del cambio educativo que realza el logro de los alumnos, así como fortalece la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. En este sentido la mejora escolar consiste en elevar los logros de los alumnos, centrándose en el proceso de enseñanza aprendizaje, y en las condiciones que le dan soporte”

En el mismo sentido, Stoll y Fink (1999, 88) indican que la *mejora escolar* es única porque el contexto de cada escuela es único, es decir que las escuelas dirigirán el proceso de las reformas de maneras diferentes porque lo que no puede proponerse es un proyecto común para todas. Algunas precisiones que hacen estos autores:

“Definimos en este libro la mejora de la escuela como una serie de procesos recurrentes y concurrentes en los cuales una escuela aumenta los resultados del alumno; centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza; construye la capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia; define su propia dirección; valora su cultura actual y trabaja por desarrollar normas culturales positivas; cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos; estimula las condiciones internas que intensifican el cambio; mantiene el ímpetu en períodos turbulentos; supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo”.

Desde este enfoque ¿La Escuela del Magisterio procura que los alumnos logren desarrollar su pensamiento crítico, capacidad de aprendizaje y autoestima? ¿Que los profesores tengan oportunidades para el aprendizaje profesional e incremento de la responsabilidad, logrando aprendizajes cualitativamente mejores y una mayor participación en la toma de decisiones?

Entendemos que la cultura escolar es fundamental en el proceso de *mejora de la calidad* ya que la cultura es un conjunto de valores, normas y creencias que caracteriza el mundo simbólico de los miembros de una organización. Según Bolívar (2012) los que más apoyan la innovación son los grupos culturales que se sustentan en la colaboración, los que tienen altas expectativas en los alumnos y profesores, los que

alcanzan consenso acerca de los valores, apoyo del entorno y promueven profesores que puedan asumir liderazgo.

Consideramos que la cosmovisión y la organización escolar son fundamentales en el proceso de mejora, porque la estructura organizativa está formada por valores que configuran su cultura. *La mejora escolar* tiene mayor resultado cuando existe un foco claro y práctico para el desarrollo del esfuerzo y cuando se determinan y se consensuan las prioridades institucionales.

Las condiciones para la *mejora escolar* funcionan en y al mismo tiempo con el plan estratégico y las prioridades que la escuela ha determinado por sí misma. Ainscow y Hopkins (2018) mencionan seis condiciones: 1) desarrollo profesional, 2) compromiso, 3) investigación y reflexión, 4) liderazgo, 5) coordinación y 6) planificación. Finalmente, sostienen que la estrategia para la *mejora escolar* necesita ser desarrollada uniendo las prioridades con las condiciones.

Teniendo en cuenta el modelo de dirección y gestión de *calidad total* considerado por Spencer (1994) entendemos que el objetivo general de la dirección escolar es la *mejora de la calidad*. Como se dijo, definimos la *calidad* como la característica que permite satisfacer los aprendizajes de la comunidad educativa. Así, se crea una voluntad firme de *mejora de la calidad*. Los que dirigen y el sistema escolar son los responsables de la calidad. Los profesores, el personal de apoyo docente, etc., participan en la toma de las decisiones, realizan las tareas necesarias para alcanzar la calidad pretendida y se comprometen en actividades de perfeccionamiento. La organización se desarrolla horizontalmente en una configuración que tiene su origen y término en el alumno. La transformación, la mejora permanente y el aprendizaje son constantemente incentivados.

Warren Bennis y Burt Nanus (2008), dos reconocidos expertos en liderazgo, señalan que para que las organizaciones tengan calidad necesariamente deben contar con directores de calidad y estos no lo serán si no ejercen un liderazgo organizacional dentro de la institución y, a su vez, no hay calidad institucional ni profesional si no hay calidad personal. El liderazgo es el ingrediente principal de la creación de progreso y la manera en que las organizaciones se desarrollan. Los problemas actuales se resuelven con organizaciones exitosas y estas no pueden lograrlo sin un liderazgo eficaz. Es lo que le da a una institución la visión y la capacidad para hacerla realidad. A su vez, el liderazgo implica: compromiso, complejidad y credibilidad.

Es importante, como opina Lorenzo Delgado (2006), que los directores dejen de describirse a sí mismos como gestores para pensar con la mente de los líderes. Con base en tres trabajos de otros autores, mostramos en la siguiente tabla la diferencia:

Tabla 3. **Diferencias entre gestor o *manager* y líder**

	GESTOR O <i>MANAGER</i>	LÍDER
Bonet y Zamora (1996)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final ✓ Procura limitar opciones ✓ Evita soluciones que puedan ser conflictivas ✓ Es un hábil controlador administrativo y financiero ✓ Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo de ganancia o pérdidas totales ✓ Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en una organización. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo ✓ Tiene un compromiso personal con los objetivos ✓ Desarrolla nuevos enfoques ante los objetivos ✓ No suele ser hábil ni le gusta administrar o gestionar ✓ Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente ✓ Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que lo rodean
Álvarez y otros (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jefe ✓ Controlador de personas ✓ Centrador de autoridad ✓ Dirigiendo con normas y reglas rígidas ✓ Demandando conformidad ✓ Cambiando por las necesidades ✓ Internamente competitivo. ✓ Estableciendo posiciones de poder y jerarquías 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reparador y facilitador ✓ Motivador de personas ✓ Distribuidor de liderazgos ✓ Guiando con valores compartidos ✓ Ganando compromiso ✓ Aprendiendo nuevamente e innovando ✓ Globalmente competitivo ✓ Alentando el poder de la sinergia y el trabajo en equipo

<p>Nannus (1995) y Bennis (1989)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Administra ✓ Es una copia ✓ Se encuentra con sistemas y estructuras ✓ Se centra en el control ✓ Tiene una visión a corto plazo ✓ ¿Cómo? ✓ Dirige su mirada a la línea de base ✓ Limita ✓ Acepta el <i>status quo</i> ✓ Es el clásico buen soldado ✓ El manager hace las cosas bien 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Innova ✓ Es original ✓ Se concentra en la gente ✓ Inspira confianza ✓ Tiene una perspectiva a largo plazo ✓ ¿Qué? y ¿Por qué? ✓ Dirige su mirada al horizonte ✓ Crea ✓ Desafía el <i>status quo</i> ✓ Es él mismo ✓ El líder hace lo correcto
---	--	---

Lorenzo Delgado (2006) sostiene que el director líder es creador, constructor de un proyecto de escuela y de una visión educativa, dinamizadora que ilusiona y proyecta al futuro. Por otro lado, la dirección de una escuela es tan importante como factor de calidad que muchos autores la consideran como función clave en el desarrollo profesional de los profesores, el desarrollo curricular, la implementación de cualquier reforma o innovación, de todo proyecto de *mejora de la calidad* de la enseñanza ya que pasa necesariamente por el equipo directivo para su fortalecimiento, condicionamiento o su rechazo.

La dirección de la escuela ocupa una posición estratégica; es transmisora de *inputs*, es decir, materiales informativos, motivacionales, etc. Es impulsora de actividades, entusiasmo e implica a todos. Busca infraestructura y soportes materiales, distribuye los escasos recursos, genera una cultura de colaboración. Determina las condiciones bajo las que se pueden realizar las demás funciones: en qué tiempo, con qué medios, en qué espacios, con qué responsables. Al regular los ritmos del trabajo, los procesos de formación y los resultados, lleva inherente la función de control; toda la actividad de la escuela crece, se expande y complejiza en la misma proporción que lo hace el directivo. Un equipo directivo emprendedor genera nuevas inquietudes, nuevos proyectos, espacios organizativos diferentes, embarca y compromete a más personas en cada proyecto, busca fuentes de financiación más variadas.

El líder debe responsabilizar a todos en torno a la *cultura de calidad*, definir los objetivos y las políticas de calidad para comunicarlas incesantemente. Orientar el trabajo hacia los aprendizajes, cuidar la comunicación, transmitir y comunicar el compromiso compartido por toda la organización sobre la *calidad*, procurar que esta se inserte en la cultura organizativa, para lograr así una cultura de colaboración.

Para mejorar la *calidad de la dirección*, Delgado (2006) menciona que se debe:

1. Construir una visión compartida de la misión de la escuela para establecer metas educativas claras y centrarse en cuestiones esencialmente educativas. Hacer un plan que sea algo más que una exigencia formal para llegar a un

- consenso y compromiso sobre el tipo de educación que se pretende, adecuando la actividad individual del aula a esa visión colectiva de la escuela.
2. Gestionar eficazmente el currículo. Para ello se deben realizar las adaptaciones necesarias, según los niveles, ciclos y necesidades especiales. Dedicar el tiempo necesario para la coordinación curricular a partir de la constitución de equipos de trabajo entre los profesores.
 3. Crear un clima de comunicación y espíritu colaborativo, con una información clara y fluida entre los miembros de la comunidad.

Según Claus Möller (2001) acerca de la *calidad personal* en una institución asevera que una persona satisface lo que se espera de ella por parte de otros y de ella misma. Propone algunas acciones para lograrlo:

Fijar objetivos de *calidad personal*; comprobar la satisfacción de los demás; asegurar que nadie sufra a causa de la falta de calidad personal; evitar errores revisando el propio trabajo; realizar las tareas con toda la eficacia posible, utilizar bien los recursos no malgastando tiempo, dinero ni materiales; involucrarse y vivir las cosas; cumplir las promesas, compartir éxitos y fracasos del grupo; ser ético, es decir, ser una persona íntegra: hablar con la gente y no de ella, admitir sus equivocaciones, no acusar a otros, no propiciar rumores ni intrigas, defender a los demás, decir lo que piensa y explicar las cosas abierta y honestamente, ser amable, puntual y directo.

Entendemos que la *calidad personal* crea autoestima y la autoestima es la base del desarrollo personal, del bienestar y de la eficacia. Es la base de la calidad de los directivos como profesionales y de la calidad educativa de las instituciones escolares.

El *movimiento de escuelas eficaces*, pretende lograr las mejoras en el rendimiento escolar a partir de los estímulos escolares, con el apoyo de la institución, en un clima organizativo adecuado. Creemos que el sistema social de una escuela influye en la definición de los roles, normas, creencias, valores e imaginarios que los alumnos hacen suyos; es decir que la diferencia entre una escuela y otra puede depender de la estructura y del clima social.

Möller (2001) denomina así al conjunto de estudios que no tratan ya de demostrar lo evidente (que existen escuelas inusualmente eficaces, una vez controlados los factores socioeconómicos e intelectuales), sino que han pasado a ocuparse de cuestiones más sustantivas, tales como la mejora de la calidad de la investigación empírica o el análisis de los procesos de cambio educativo y organizativo.

Entre estos estudios destacan los del grupo de Rutter (1979), en Inglaterra, y los de Brookover (1979), en Estados Unidos. Junto a estas evaluaciones de los centros educativos, hay que citar también los trabajos emprendidos para verificar la eficacia de programas específicos de innovación curricular por Purkey y Smith (1983), todos los cuales relacionan los mejores niveles de rendimiento con características tales como las altas expectativas del profesorado, la flexibilidad de los agrupamientos y las actividades

educativas, los sistemas de evaluación, la implicación del director en el proceso de enseñanza, la participación de los padres en la escuela, etc.

Aparecen también importantes elementos nuevos, como un equilibrio entre la autonomía del profesor y el sentido colegiado del trabajo docente, evidenciado por los frecuentes contactos formales e informales para consultarse y observarse mutuamente.

Estas y otras investigaciones han dotado al *movimiento de escuelas eficaces* de vitalidad claramente ilustrada por la profusión de trabajos publicados, ya que además de contar con diversas revisiones integradoras como la de Edmonds (1997); Miller (1985); Purkey y Smith, (1983), disponemos de revisiones como las de Deal (1985); Good y Brophy (2003); Good y Weinstein (1986); Purkey y Smith (1985).

Todos estos informes demuestran la existencia de centros educativos claramente eficaces. Sin embargo, no hay consenso definitivo acerca de las características que permiten su diferenciación respecto de las escuelas ineficaces.

La lista de elementos prototípicos propuesta por Edmonds (1997) se halla entre las más citadas. A partir de sus propios estudios y de la comparación con los resultados de otras investigaciones, resumió en cinco los componentes de las *escuelas eficaces*:

1. Fuerte liderazgo del director de la escuela, con gran atención a la *calidad de la enseñanza*.
2. Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos, de los contenidos mínimos.
3. Atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza.
4. Énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
5. Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos.

En algunos casos se ofrecen descripciones más pormenorizadas que completan esta lista: A) Uso eficiente del tiempo en el aula. B) Alta tasa de contactos familia-escuela y la implicación de los padres en las tareas de sus hijos. C) Directores que han sido previamente profesores en ejercicio. D) Autonomía de la escuela y del director para contratar al profesorado. E) Estabilidad laboral del profesorado.

Es difícil obtener una relación definitiva y ponderar el peso relativo de cada una de esas características, debido a la diversidad de indicadores y de métodos de investigación utilizados en los distintos estudios. En cualquier caso, la importancia de estos hallazgos no radica en la calidad de los estudios concretos, sino en el hecho de que diferentes investigadores, que parten de supuestos distintos y que utilizan también métodos distintos, llegan a conclusiones muy similares.

De forma sistemática y convergente, estos estudios ofrecen una lista de características diferenciales de los centros que están asociados a la eficiencia

educativa, entendiéndolo por ello tanto el alcance de resultados académicos superiores, como la existencia de mejores condiciones de trabajo para los profesores, de mayor calidad de las relaciones con los alumnos, de menores problemas de disciplina y de comportamiento.

Aun siendo importantes, los datos dicen muy poco acerca de cómo se combinan tales elementos para influir sobre el rendimiento: ¿por qué algunos profesores tienen altas expectativas sobre las posibilidades de los alumnos mientras que otros carecen de ellas?; ¿qué hace que algunas escuelas tengan metas y objetivos consensuados, bien definidos y asumidos por el conjunto del profesorado, mientras que otras se caracterizan por el conflicto?

En estas escuelas existe un alto grado de convergencia, tanto en sus creencias sobre las prioridades educativas y los métodos y prácticas instructivas requeridas como en sus expectativas sobre la forma en que van a ser aprendidas por los alumnos. También Rutter y Brookover (1979) utilizan el concepto de *cultura escolar* para describir el complejo y dinámico sistema social que hace de cada institución un lugar diferenciado de trabajo, con un *ethos* o una personalidad distinta.

Las *escuelas eficaces* centran sus objetivos en dos procesos fundamentales: la enseñanza y el aprendizaje, a través de la adquisición de destrezas de aprendizaje, de la obtención de nuevos conocimientos, del trabajo en equipo, de la formación de personal activo y cooperativo. Sostienen que los estudiantes pueden aprender si se le brindan condiciones adecuadas. Las diferencias en intereses y capacidades exigen a las escuelas experiencias diversas de aprendizajes, por lo que el currículo debe ser más amplio.

Algunos autores, como Brookover y Rutter (1979), entienden que en las *escuelas eficaces* se potencia la gestión con autonomía en la toma de decisiones; se programan los tiempos para el aprendizaje de modo flexible, según las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Existe preocupación por generar un clima participativo y de confianza académica y social. Se prioriza la enseñanza de habilidades como el pensamiento crítico, razonamiento lógico, creatividad, etc. Se ayuda a los profesores a disponer de mayor autonomía para tomar decisiones. Son lugares donde la *gente importa*, donde las interacciones son significativamente enriquecedoras y donde el rol del director como líder y apoyo es central. También en la escuela se habla de mejora cuando se implica a la mayoría de los docentes en la innovación y en la preocupación por la calidad.

La *calidad de la evaluación* no consiste en recoger la mayor cantidad de información relativa a la escuela, sino en seleccionar aquellas variables que, desde planteamientos teóricos fundamentados en un modelo, se justifican como relevantes por la magnitud de su importancia, por su valor mediador, por su capacidad para ejercer cambios, por su contribución a una evaluación dinámica, operativa, de resultados y *feedback* inmediatos, además de eficaz en la toma de decisiones y en su repercusión en la escuela.

Según Stufflebeam y Shinkfield (2007) la determinación de indicadores debe partir de modelos conceptuales dirigidos hacia sistemas de valores más comprensivos que tengan en cuenta variables de contexto, entrada, procesos y productos, y la empírica existente en relación con el logro de los distintos aprendizajes.

Actualmente, la *calidad* se relaciona con la eficacia. Están los autores que relacionan calidad con eficiencia y otros consideran que es componente de la misma. Cuando en la mayoría de los países se plantean reformas, sistemas de evaluación, nacionales, internacionales, de centros, de profesores, para lograr una educación de calidad, los estudios de eficacia son un referente importante.

Los programas de mejora van dirigidos a plantear reformas específicas que afectan a la organización general de la escuela, orientadas al desarrollo de aquellas variables que han mostrado relación con la eficacia (liderazgo, modelo de gestión, expectativas del profesor, cultura, capacitación, trabajo en equipo, pensamiento sistémico, etc.) A su vez se destaca la importancia de la evaluación como medio para mejorar la escuela, incrementar su eficiencia y lograr una educación de calidad. Por ello, la eficacia y la calidad son las razones fundamentales que justifican los procesos de evaluación.

El efecto que produce una escuela en el aprendizaje de sus estudiantes puede ser identificado y hasta medido. Es decir, la escuela y sus profesores son capaces de mejorar o empeorar el rendimiento de sus alumnos a partir de sus variables de entrada. Una técnica apropiada para obtener el valor añadido, consiste en el uso de una o varias técnicas estadísticas para ajustar los resultados sobre la base de las características de entrada más relevantes de los alumnos. El valor añadido sería la medida de la mejora del rendimiento de un estudiante, producida por el efecto de la escuela, una vez eliminada la influencia de las características de entrada.

También indagamos acerca de cómo entienden la *calidad total* diferentes expertos del mundo empresarial. Por eso, a continuación, presentamos un cuadro comparativo con las distintas visiones. En él se observa, en la primera columna, las características de calidad señaladas por la marca Arthur Andersen (1995) para su propia gestión de calidad; en la segunda, la propuesta por Calcagno (1993) desde el modelo japonés de calidad CWQC (*Company – Wide Quality Control*) y en la tercera los 14 puntos de calidad del norteamericano Deming.



Tabla 4. Características de calidad en las organizaciones

Arthur Andersen	Calcagno	Deming
✓ La calidad la definen los clientes.	✓ El cliente como prioridad absoluta.	✓ Generar un propósito constante de mejorar el producto y el servicio.
✓ El proceso de calidad se inicia con el liderazgo activo de la dirección.	✓ Prioridad de la calidad entre los factores de satisfacción del cliente.	✓ Dirigir el proceso del cambio.
✓ La calidad es un factor estratégico de competitividad y diferenciación.	✓ El concepto se extiende a todos los procesos empresariales	✓ No depender de la inspección.
✓ La calidad efectiva es la garantía de rentabilidad.	✓ La responsabilidad de la calidad corresponde a todo el personal.	✓ Incorporar calidad al proceso y producto.
✓ La calidad involucra a todos los miembros de la organización.	✓ Elegir como actividad prioritaria de la empresa la mejora continua y sin fin de la calidad.	✓ No elegir a los proveedores basándose en el precio.
✓ Involucra a los proveedores.	✓ Activa a todo el personal en la mejora de la calidad	✓ Mejorar constantemente la producción y el servicio.
✓ La calidad debe ser el criterio configurador de todos los sistemas y procesos de la empresa.	✓ Utiliza técnicas de control de calidad.	✓ Instituir la formación en el puesto de trabajo.
✓ La calidad debe comunicarse.	✓ Forma a todo el personal.	✓ Desarrollar el liderazgo.
✓ Implica sensibilidad y preocupación de la empresa por su entorno.	✓ Toma liderazgo del movimiento de la calidad por parte de la dirección.	✓ Eliminar el miedo.
✓ La calidad es dinámica.		✓ Derribar barreras entre departamentos y trabajar juntos.

		✓ Eliminar los temas y los objetivos numéricos.
		✓ Eliminar cuotas de trabajo y gestión por metas numéricas.
		✓ Eliminar obstáculos que privan a las personas del orgullo al trabajo bien hecho.
		✓ Instituir un programa vigoroso de educación y mejora personal.

Las empresas comienzan a contemplar la calidad como una serie de procesos donde más vale prevenir que lamentar. De estas reflexiones surgió la idea que la calidad se fabrica y que hace falta implantar un sistema de calidad para asegurarla. Lo que se pretende es implicar a todas las estructuras de la organización en el cumplimiento de los deseos del cliente. Podemos definir un *sistema de calidad* como el conjunto de actividades y funciones encaminadas a conseguirla. Actualmente, las normas más aplicadas en las empresas con relación a cómo implantar un sistema de calidad son las normas ISO, cuya estructura básica a partir de la revisión del 2000 es la siguiente: responsabilidad en la dirección; gestión de recursos; gestión de procesos; medición, análisis y mejora.

Según Peter Senge (2010) no es posible una organización con calidad sin capacidad para el aprendizaje. Además, las organizaciones que tendrán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de los miembros de la organización. Este tipo de organizaciones son posibles porque aprender forma parte de la naturaleza humana; además, se pueden construir *organizaciones inteligentes* porque se puede pensar y comprender acerca de qué clase de aptitudes deben poseer dichas organizaciones. Para ello, menciona que se deben dominar ciertas disciplinas básicas, considerando que estas son cinco y que cada una de ellas se desarrolla por separado y, a su vez, cada una es decisiva para el éxito de las demás:

4. *Dominio personal*: es la disciplina que posibilita profundizar la visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver objetivamente la realidad; es la piedra angular de una organización inteligente.
5. *Modelos mentales*: son supuestos, generalizaciones e imágenes que influyen sobre el modo de comprender el mundo y actuar en él.

6. *Construcción de una visión compartida*: es la capacidad para compartir una imagen del futuro que se desea crear, supone aptitudes para configurar visiones compartidas que propicien un compromiso genuino.
7. *Aprendizaje en equipo*: es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones no es el individuo sino el equipo.
8. *La quinta disciplina o pensamiento sistémico* permite comprender el aspecto más sutil de la organización inteligente, la nueva percepción que se tiene de sí mismo y del mundo.

Cuando las organizaciones pasan del mejoramiento de procesos a enfoques más esenciales, desarrollan interés por aprender, empiezan a ver la disciplina brindarles más significado a sus proyectos de calidad.

A su vez, Senge (2010) analiza *cinco modelos mentales de calidad*:

1. *Status quo*: la calidad no es un problema en la organización.
2. *Control de calidad*: proceso de inspeccionar y detectar errores antes de que se entregue el producto.
3. *Servicio al cliente*: escuchar a los clientes y resolver sus problemas; se prioriza satisfacerlos.
4. *Mejoramiento de procesos*: utilizar control estadístico de procesos, reingeniería y otras herramientas para comprender y eliminar variaciones inaceptables en los procesos, productos y servicios.
5. *Calidad total*: la calidad es una transformación en el modo de pensar y trabajar juntos, en lo que se valora y recompensa, y en el modo de medir el éxito. Todos colaboran para diseñar y operar un impecable sistema de valor añadido que incorpora el control de calidad, el servicio al cliente, el mejoramiento de procesos, las relaciones con los proveedores y las buenas relaciones con la comunidad, con miras a un propósito común.

Este autor entiende que en toda organización hay personas que poseen estos cinco modelos mentales. Cuando más sea el interés en ayudar a que sus miembros dispongan de recursos para construir su futuro, más cerca están del modelo de calidad total. Considera la calidad como un conjunto de disciplinas que afectan gradualmente el pensamiento y la interacción y efectúan un cambio profundo en la organización. Si los miembros de la institución están comprometidos, el liderazgo para relacionar, medir, aprender, diseñar y estandarizar surge de cada uno. La comunidad aprende y mejora continuamente. Desde el equipo directivo se diseña la organización de tal modo que todos pueden hacer una aportación valiosa, contribuir a que los esfuerzos confluyan hacia un todo eficiente y satisfactorio. Cada uno debe comprender la totalidad del proceso, desde las exigencias de la sociedad hasta la inserción de los egresados en los otros niveles académicos o en el trabajo.

Una planificación anticipada de la calidad en toda la organización educativa aumenta las probabilidades de lograr que la calidad pase a formar parte de la cultura

institucional. A partir de los conceptos vertidos, nuestra propuesta es que los miembros de la Escuela del Magisterio, de manera constante puedan analizar a través de una investigación colaborativa las variables relevantes, visualizar y comprender los imaginarios que favorecen una cultura colaborativa y los aspectos que podrían tener en cuenta en la formación del profesorado para mejorar así la cultura organizativa y la calidad educativa que se imparte en la Institución.

2.4. Principales debates acerca de la gestión de los cambios institucionales

Para enfrentar la difícil tarea de abordar la calidad de la educación en la escuela se presentan dos opciones: se puede diseñar un modelo de calidad propio o se puede optar por acomodar a la realidad un modelo predeterminado.

Un modelo es una representación esquemática de la realidad, a menor escala y representando sus características básicas. En *calidad* los modelos sirven, antes que nada, para evaluar el nivel de calidad de un centro educativo, de una organización o de algún tipo de entidad, que decide homologar y presentar a la sociedad sus logros.

La definición del modelo teórico de calidad puede representar un intento de aproximarnos a un determinado *paradigma* ideológico conceptual: a tal efecto, nosotros optamos por el de *calidad total*, asumiendo como mejora continua. Sin embargo, aunque la opción paradigmática se centra en la calidad total debemos hacer algunas acotaciones particulares por el hecho de tratarse de un ámbito educativo: abarca todas las actividades; es responsabilidad de las personas involucradas; ha de realizarse en todo momento; incluye todos los aspectos de la vida de la escuela.

Al suscribir al *paradigma de la calidad total* consideramos necesario reflexionar sobre los modelos ya configurados. En este sentido, y aunque concebidos inicialmente para empresas productivas, cabe mencionar los modelos de Deming, Baldrige, European Foundation for Quality EFQM; (posteriormente han sido objeto de acomodaciones aplicables al campo educativo).

Se han diseñado diferentes modelos de calidad total en función de las diferentes realidades sociales y culturales, en entornos políticos-económicos, o estructura del sector en el que la empresa desarrolla su actividad.

1. JAPÓN, 1951, creó un modelo de gestión de calidad total para hacer frente al caos económico y la falta de capital inversor, cuyos criterios son la base del premio DEMING.

2. EEUU, 1987, desarrolló un modelo propio, MALCOM BALDRIGE, como reacción ante el incremento de las importaciones de productos japoneses.

3. EUROPA, 1989, también se sumó a esta dinámica y 14 empresas crearon su modelo de gestión de calidad basado en el European Foundation for Quality EFQM, con el fin específico de que las empresas incorporen la calidad total como estrategia competitiva en un mercado global.

4. IBEROAMÉRICA, 1999, la Fundación Iberoamericana para la gestión de la calidad y las entidades gubernamentales firmaron la Declaración de Cartagena de Indias de excelencia en la gestión, entre cuyos objetivos plantearon la creación de un modelo, de las guías de autoevaluación para el modelo y los premios de la calidad Iberoamericana.

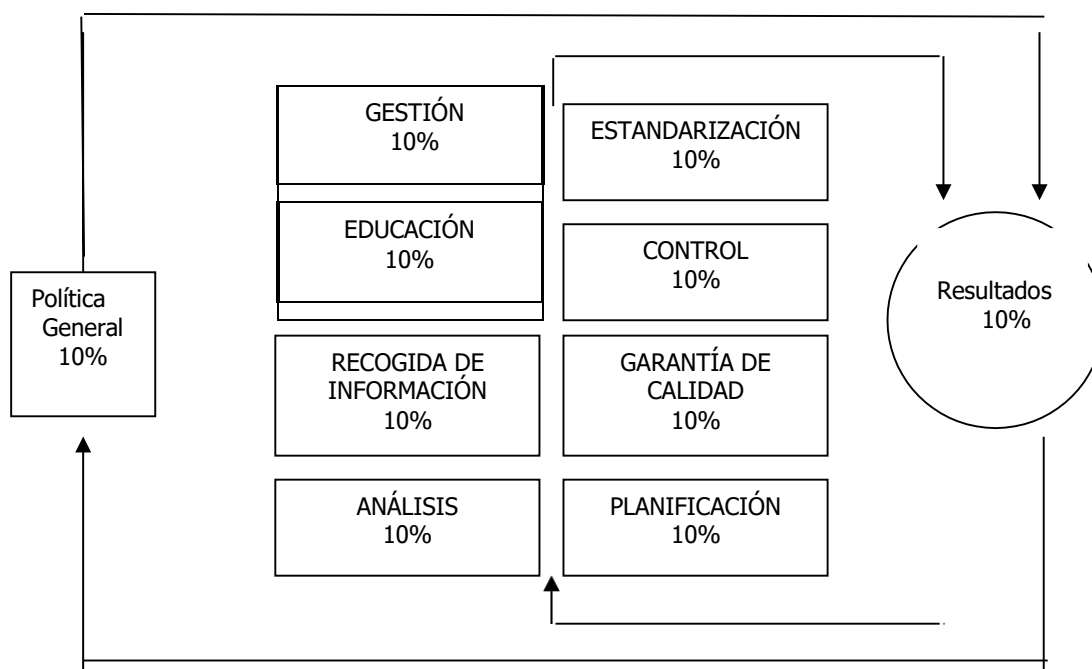
Estos modelos están sustentados en los mismos principios de *calidad total* y cualquiera de ellos puede ser utilizado por la organización como referente para reflexionar sistemáticamente y detectar oportunidades para mejorar la calidad de su gestión. El modelo es una herramienta de reflexión, no una norma a cumplir.

Si bien algunos autores están de acuerdo en señalar que la solución definitiva de los problemas educativos está en los *modelos de calidad*, es importante tener en cuenta que los modelos pueden variar, ya que cada escuela puede lograr elaborar su propio modelo, incluyendo sus criterios científicos y sistemáticos para adaptarlo a sus peculiaridades. La ventaja de usar los modelos establecidos es clara si lo que se pretende es optar por una cultura de calidad que se convierta en parte integral de la vida del centro educativo y sea asumida e internalizada por sus miembros.

Son muchos los autores que han orientado sus trabajos basados en los *modelos de calidad*, algunos de ellos realizaron aportes valiosos que constituyen referencias importantes para nuestro estudio, entre ellos: Gairín (1999), Gento (1998), Astolfi (1999), Cantón (2001), Alvarez (2001), Murnane (2006), Toranzos (2000), Castejón (2006), Mintzberg (2011), López (2018).

1. El Modelo Deming, se estableció inicialmente con el fin de promover el control estadístico de calidad en las empresas. Busca la implicación general de todos los niveles de la organización, desde la dirección general hasta los puestos inferiores; aun cuando se basa en el control estadístico de la calidad, concede más relevancia a los procesos que a los resultados.

Tabla 5. **Modelo Deming**



Fuente: Cantón (2001, 97)

Edward Deming enseñó la calidad a los japoneses y estableció una secuencia de acciones en torno a catorce principios. Sintetizando así un modelo operativo de gestión de calidad que proporciona una base teórica de planificación de la calidad. La base es el firme propósito de mejora como filosofía. Señala que es importante depender de la autoevaluación en lugar de la inspección, de la implicación y del compromiso de todos en la mejora de la institución como premisas básicas. Destaca la previsión de los fallos o de los errores, la revisión del trabajo y la estandarización o generación de los buenos resultados obtenidos.

La secuencia de estos principios, el llamado reloj de Deming, muestra los pasos y la forma de llevar a cabo en la práctica el modelo. Lo importante es su carácter recurrente que unido al llamado ciclo de Deming (*plan-do-check-act*) determina una espiral inacabada y unida de ciclos continuados de mejora, a la vez que un aseguramiento de la calidad conseguida.

Cabe destacar que en este modelo todos los criterios tienen el mismo peso, mientras que en los demás, el peso está ponderado por criterios en función de procesos y resultados. Según Cantón (2001) lo más importante de este modelo es una filosofía basada en *kaizen* (pequeñas mejoras continuadas) y no en *kairyō* (una gran mejora que ocurre una sola vez).

En la década de los ochenta se inició la utilización del modelo en el ámbito educativo, el cual fue asumido por diversas iniciativas, primero en Estados Unidos y posteriormente en el Reino Unido. En este sentido Greenwood y Gaunt (1994) citados por Gento (1998) señalan que cuando los profesores en sus clases o instituciones

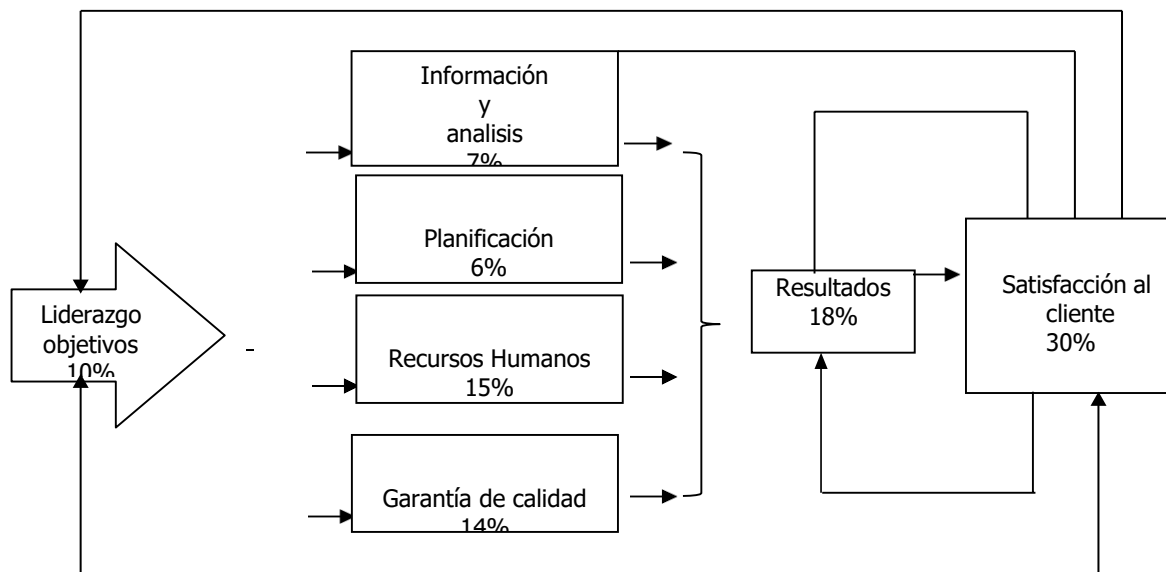
educativas habían aplicado este modelo de calidad, pusieron de manifiesto la posibilidad de promover y lograr el progreso continuo en el funcionamiento del centro y en el rendimiento de los alumnos, tanto en grupos como individualmente.

De lo anteriormente señalado podemos concluir que el modelo de calidad propuesto por Deming exige un cambio en la filosofía tradicional de gestión que debe ser asimilado y asumido por los miembros, para lograr la mejora continua en los procesos.

2. El Modelo Baldrige presenta una complejidad mayor que el modelo de Deming, ya que establece diferentes ponderaciones porcentuales para distintas categorías estimativas. Además, fija como metas a conseguir, no tanto los resultados mismos, sino la satisfacción del cliente. Otra novedad la constituye la aparición de una nueva categoría, la cual es la del liderazgo de los directivos. La valoración de la calidad según este modelo se realiza en torno a cuatro elementos principales, que se concretan en seis categorías, a cada una de las cuales se otorga una valoración. En opinión de Cantón (2001) se trata de un modelo centrado en la satisfacción del cliente y en la implicación de todos los componentes del centro educativo como organización.

Tabla 6: Modelo Baldrige

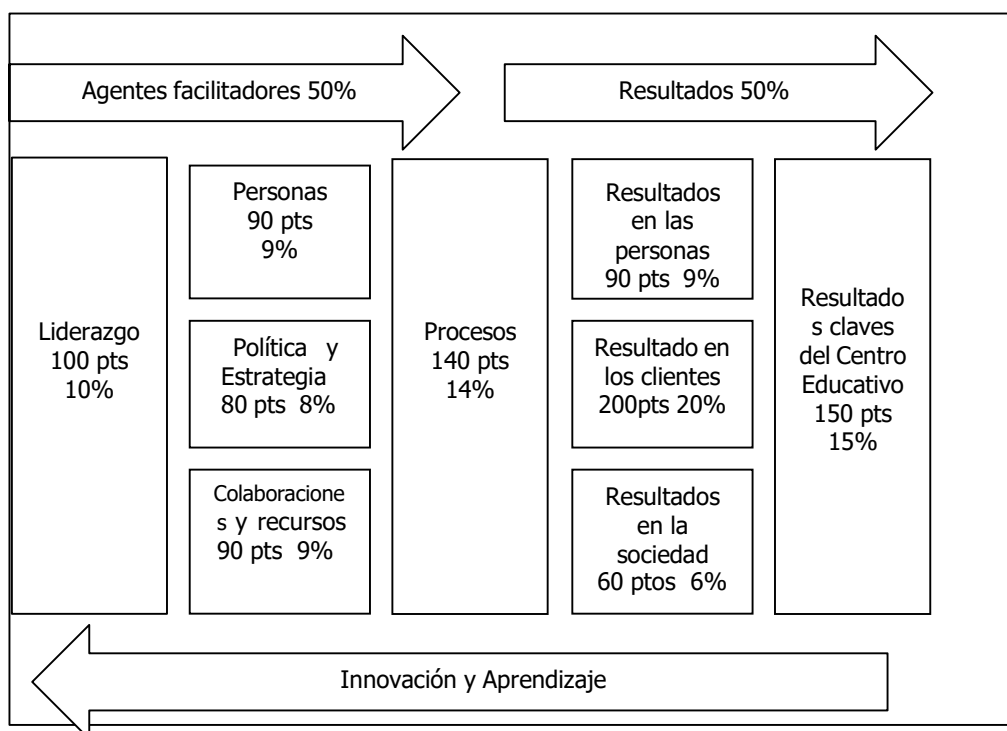
Fuente: Cantón (2001, 98)



3. El Modelo Europeo European Foundation for Quality EFQM propone que la insatisfacción del cliente y de las personas, así como el impacto social positivo, se consigue mediante el liderazgo en la estrategia, y la gestión del personal, de los recursos y de los procesos, que conduzcan a excelentes resultados. Su estructura es dual, en un primer momento, con agentes facilitadores y resultados. Luego, cada uno de los nueve criterios se subdivide en varios sub criterios, varían en cada caso, y éstos en áreas que también son variables, pero mientras que los sub criterios son inamovibles, las áreas se pueden seleccionar y añadir en función de una mejor descripción de la realidad del centro, pero siempre que correspondan a los aspectos definidos en el sub criterio.

Tabla 7: **Modelo Europeo EFQM**

Fuente: Cantón (2001, 82)



Álvarez (2001) resume los principales criterios que caracterizan éste modelo. Se refiere al “liderazgo” como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables para guiar el centro educativo hacia la calidad. Se trata de reflejar cómo los que tienen alguna responsabilidad estimulan, apoyan y fomentan la gestión de calidad.

En cuanto a las “personas” se refiere a cómo utiliza la escuela el máximo potencial de su personal para mejorar continuamente. La calidad total pone el acento en las personas, ya que las considera el principal recurso de las organizaciones. Las dos variables que más importancia tienen en este apartado son: 1. La comunicación y la competencia. 2. El reconocimiento y las recompensas.

La “*política*” define las orientaciones prioritarias, los grandes objetivos y la estrategia, la forma mediante la cual dichas orientaciones se asumen e impregnan las actuaciones de la organización en cualquier nivel. Este criterio asume la misión, visión, valores y dirección estratégica y la forma en que éstos se instalan en la institución.

La “*colaboración y recursos*” se orientan a la capacidad de la organización para conseguir, gestionar, utilizar y conservar sus recursos. Los recursos y colaboraciones son las aportaciones materiales y humanas que pueden llegar al centro educativo para cumplir mejor sus funciones. Se trata de saber cómo la institución actúa para mejorar continuamente el nivel de colaboración.

Cantón (2001) se refiere a los “*procesos*” como cualquier actividad que se puede descomponer en previsión, realización y resultado. Es el conjunto de actividades procesuales, concatenadas que añaden valor y sirven a una mejor educación y a una mejor prestación de los servicios. En suma, es el modo como se planifican, realizan y resuelven las actividades del centro que generan valor añadido. Se trata de identificar y definir, gestionar y revisar los procesos y cómo corregir sus desviaciones para asegurar la mejora continua en la escuela.

El segundo bloque se refiere a los “*resultados*”, se inicia con los resultados en las personas, ésta es una de las modificaciones que ha sufrido el modelo, antiguamente se refería a la satisfacción del cliente, del usuario. Se entiende a lo que en el centro educativo se consigue como satisfacción de los usuarios tanto internos como externos.

El primero de los criterios de este bloque se refiere a los “*resultados en las personas*”. Los integrantes del centro educativo: profesores, personal no docente, estudiantes, personal administrativo. Abarca la percepción que las personas tienen de su propia escuela como el entorno del trabajo.

El segundo criterio son los “*resultados en los clientes*”, medidos a través de la satisfacción que estos muestran con la escuela, fundamentalmente el alumno y su familia, pero también las instituciones educativas y las empresas que reciben a los alumnos que salen de y, finalmente, la comunidad de la que forman parte.

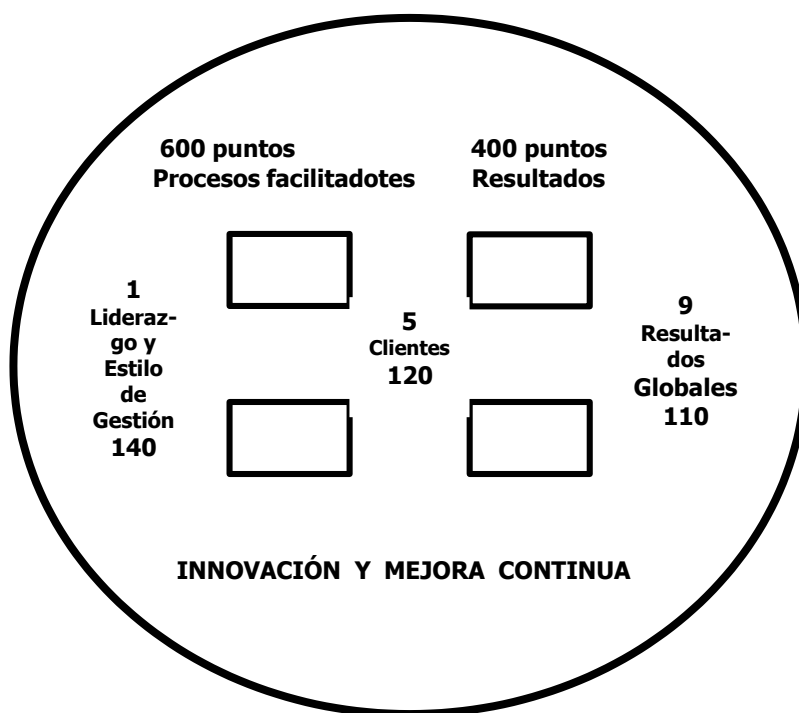
El tercero se refiere a los “*resultados en la sociedad*”, se trata de saber el grado de impacto de la institución en el entorno y en la sociedad en general. Se trata de analizar la capacidad que tiene la escuela para obtener resultados claves que estén en consonancia con lo que la sociedad demanda.

El último de los criterios son los “*resultados claves*” del centro educativo, referidos a lo que consigue en relación con la planificación y estrategia, a la satisfacción y resultados de sus usuarios, familia, alumnos, y sociedad en general. Se entiende que son los logros referidos a la gestión, al influjo social, a la mejora en general, ya sea a corto, largo o mediano plazo.

4. El modelo Iberoamericano es considerado como un modelo de excelencia en la gestión, consta de nueve criterios; cinco facilitan la gestión y se agrupan en “*procesos*

facilitadores"; y los otros cuatro son de *“resultados”*. Los *“procesos facilitadores”* cubren todo aquello que una organización hace y la forma en que lo hace. Los criterios *“resultados”* se refieren a lo que una organización consigue. Los resultados son causados por la gestión realizada. Como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Tabla 8. Modelo Iberoamericano



Fuente: Toranzos (2000, 17)

Existen cinco *“procesos facilitadores”*: 1. Liderazgo y estilo de gestión, 2. Política y estrategia, 3. Desarrollo de las personas, 4. Recursos y asociados, y 5. Clientes. Cada uno de los procesos facilitadores se halla dividido para su análisis en cuatro sub criterios:

1. Liderazgo y estilo de gestión (140 puntos):

Analiza cómo se desarrollan y se ponen en práctica la cultura y los valores necesarios para el éxito a largo plazo, mediante adecuados comportamientos y acciones de todos los líderes; cómo se desarrolla y se pone en práctica la estructura de la organización, el marco de los procesos y su sistema de gestión, necesario para la eficaz ejecución de la política y la estrategia.

El liderazgo y estilo de gestión abarca diversos conceptos fundamentales que deben ser analizados, y que están representados por los siguientes sub criterios: a) Los líderes demuestran visiblemente su compromiso con una cultura de excelencia. b) Los líderes están implicados con personas de la propia organización o de fuera de la misma, para promover y desarrollar las necesidades y expectativas de los grupos de interés involucrados en la



organización. c) La estructura de la organización está desarrollada para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la política y la estrategia, en armonía con los valores y la cultura de la misma. d) Los procesos se gestionan y se mejoran sistemáticamente.

2. Política y estrategia (100 puntos)

a) Analiza cómo la organización desarrolla su Misión y su Visión y las pone en práctica a través de una clara estrategia orientada hacia las distintas personas con quienes interactúa, y está apoyada con programas adecuados. b) La política y estrategia está basada en las necesidades presentes y futuras y en las expectativas de los grupos de interés, por mediciones del cumplimiento y por actividades relacionadas con la investigación y la creatividad. c) La política y estrategia se desarrolla, evalúa, revisa y mejora. d) Cómo se comunica la política y estrategia.

3. Desarrollo de las personas (140 puntos)

Analiza cómo la organización desarrolla, conduce, y hace aflorar el pleno potencial de las personas, de forma individual, en equipo o de la organización en su conjunto, con el fin de contribuir a su eficaz y eficiente gestión. Tiene en cuenta los siguientes criterios: a) Las personas: planificación y mejora. b) Desarrollo de la capacidad, conocimientos y desempeño del personal. c) Comunicación y empoderamiento de las personas. d) Atención y reconocimiento a las personas.

4. Recursos y asociados (100 puntos)

Analiza cómo la organización gestiona sus recursos internos: financieros, información, conocimientos, tecnológicos, propiedad intelectual, materiales y recursos; externos: proveedores, distribuidores, alianzas y órganos reguladores; con el fin de apoyar la eficiente y eficaz gestión de la misma. Abarca los sub criterios: a) Gestión de los recursos financieros. b) Gestión de los recursos de información y conocimientos. c) Gestión de los inmuebles, equipos, tecnología y materiales. d) Gestión de los recursos externos, incluidos asociados.

5. Clientes (120 puntos)

Analiza cómo la organización diseña, desarrolla, produce y sirve productos y servicios, y cómo gestiona las relaciones, con el fin de satisfacer plenamente las necesidades y expectativas de sus clientes actuales y futuros. Los sub criterios que los integran son: a) Se identifican las necesidades y expectativas de los clientes respecto a productos y servicios. b) Se diseñan y desarrollan productos y servicios. c) Se fabrican, suministran y mantienen productos y servicios. d) Se cultivan y mejoran las relaciones con los clientes. Por otra parte, en el modelo existen cuatro criterios de "resultados": 6. Resultados de clientes. 7. Desarrollo de las personas. 8. Sociedad y 9. Globales.

6. Resultados de los clientes (110 puntos).

a) Lo que está consiguiendo la organización en relación con sus clientes externos. b) Medidas de la percepción y medidas del desempeño.

6. Resultados del desarrollo de las personas (90 puntos)

a) Lo que está consiguiendo la organización en relación con el desarrollo de las personas. b) Medidas de la percepción y medidas del desempeño.

7. Resultados de sociedad (90 puntos)

a) Lo que la organización está consiguiendo en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad local, nacional e internacional. b) Medidas de la percepción y medidas del desempeño.

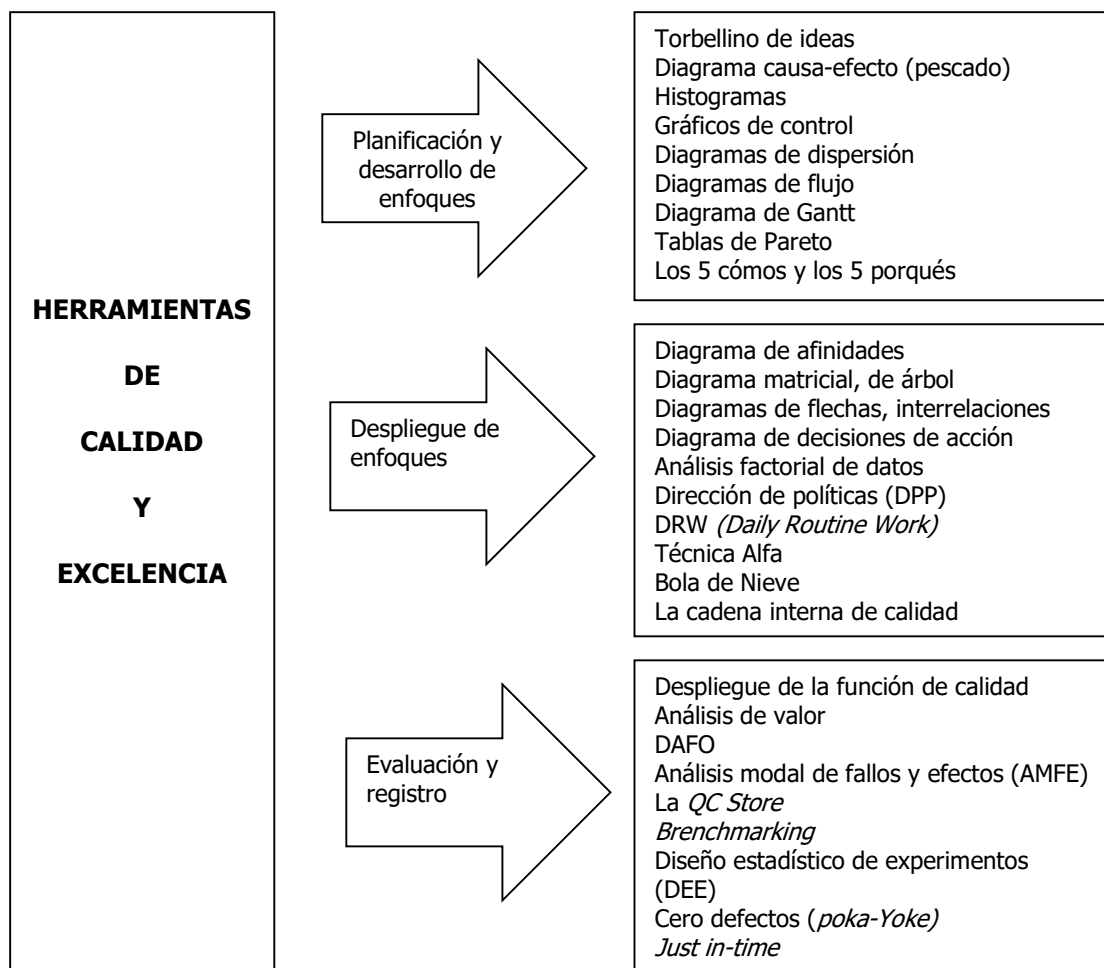
8. Resultados globales (110 puntos)

a) Lo que está consiguiendo la organización en relación con su proyectado desempeño, y en la satisfacción de las necesidades y expectativas de todos los involucrados. b) Medidas de la percepción y medidas del desempeño.

A continuación, analizaremos las herramientas de gestión de calidad y excelencia en los procesos de mejoramiento institucional. Según Cantón (2001) la tecnología avanza y crea nuevas herramientas de gestión muy variada. En tal sentido sugiere su adecuada denominación y clasificación. La taxonomía de éstas herramientas ha sido abordada por varios autores, entre ellos: Gento (1998), Juran (2001), Cantón (2001), Gairín (2008).

Consideramos que una clasificación útil sobre las herramientas de calidad es la elaborada por Cantón (2001), en la cual presenta las herramientas separadas según correspondan a las etapas de planificación y desarrollo, despliegue y evaluación, como se muestra en la tabla siguiente. La autora señala que la clasificación está influenciada por el ciclo de Deming: planificación, realización, comprobación, actuación. Sin embargo, destaca que el ciclo es común a cada uno de los pasos de la clasificación. En este sentido, Álvarez (2003) sostiene que el ciclo Deming puede llegar a ser una importante herramienta que puede ser usada tanto para afectar el proceso de calidad en la función docente y administrativa, así como también en cualquiera de los subprocesos implícitos.

Tabla 9. **Herramientas de calidad y excelencia** Fuente: Cantón (2001, 140)



Sin duda, el elemento del proceso educativo que más atención ha recibido en la educación es el de la evaluación de la enseñanza, puesto que la evaluación se ha considerado el principal instrumento para la mejora de la calidad de ésta. La evaluación se considera como un proceso que provoca la comprensión del proceso, aporta datos, posibilidades interpretativas y favorece la reflexión institucional que conduce a decisiones participativas que atienden a los problemas educativos. Es un proceso complejo, que requiere vertebración y reflexión coordinada para que pueda atender a la variedad de situaciones del proceso educativo y aporte soluciones a las necesidades que de él se derivan.

Para Castejón (2006) la evaluación consiste en determinar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos y se han utilizado los medios más adecuados para ello. Por su parte, Toranzos (2000) sostiene que la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece sólo como una probabilidad de determinar en qué medida las

acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes. Las formas de entender la evaluación se relacionan con distintas corrientes educativas; su diversidad ocupa un lugar importante en el debate educativo.

Al respecto, Glazman (2001) señala tres posiciones claramente definidas: la primera, plantea la evaluación como un proceso destinado a valorar el logro de objetivos previamente definidos. La segunda hace hincapié en el carácter científico de la recolección de datos que permite determinar el grado en que una actividad alcanza el efecto deseado. La tercera posición, concibe la evaluación como un proceso de emisión de juicios profesionales, obtenidos como resultado del examen de una situación o proceso. Otro aspecto importante referido a la evaluación es su distinción con el proceso de medición, ya que no es lo mismo medir que evaluar. Evaluar es medir, valorar y tomar decisiones para mejorar.

Los requerimientos de calidad aplicados a un proceso de educación implican no sólo identificar y comprender el comportamiento de las variables que inciden en este proceso sino también determinar el nivel mínimo de calidad necesarios para garantizar una educación eficaz y eficiente, y por otro la continuidad y desarrollo de la institución. El nivel de calidad es un concepto que puede ser medido y evaluado "per se" (normativo) o en términos relativos: comparación con pares, percepción de los usuarios e interesados, etc.

Estos conceptos relativos, intangibles y muchas veces subjetivos, no permiten una evaluación concreta y/o absoluta, lo que obliga al diseño de mecanismos diferentes. El resultado de ello es la creación de indicadores que permiten relacionar funcionamiento, recursos y resultados respecto a actividades, eventos, procesos, unidades organizacionales y otros componentes de la institución educativa.

Las escuelas pueden y deben tener más calidad, pero, además, necesitan tener evidencias de ello para justificar ante quienes les proporcionan recursos (sean éstos las autoridades estatales o sus usuarios), que sus aportes están siendo bien utilizados. La evaluación de la enseñanza en los centros escolares constituye un valioso instrumento que proporciona elementos de juicio para analizar a fondo los procesos educativos, convirtiéndose en un proceso que arroja información para promover y asegurar la mayor calidad, eficiencia, productividad y pertinencia de las acciones y resultados de la docencia.

Desde la década de los años 70 se ha propuesto la utilización de indicadores para definir de una manera objetiva la calidad, eficiencia y productividad de la educación y como un mecanismo a través del cual las instituciones pudieran dar cuenta del cumplimiento de su responsabilidad educativa (*accountability*). Se han buscado diferentes definiciones para el término indicador como un valor numérico utilizado para medir algo difícil de cuantificar utilizado para medir, comparar, dar seguimiento y apoyar el avance de resultados y representar medidas sobre aspectos que no son directamente mensurables. Sin embargo, la realidad de un sistema educativo es enormemente

compleja, por lo que ningún indicador particular podría abarcarla en su globalidad. La complejidad se refiere a qué tipo de evaluación resulta más adecuada, dada la naturaleza del objeto de estudio que constituye la calidad y productividad de dichas instituciones. Para intentarlo se necesitan muchos indicadores, que en conjunto cubran sus múltiples dimensiones.

Es fácil contar con información sobre el número de docentes, el de alumnos o el de libros en la biblioteca, y construir indicadores como el de alumnos por docente o el de libros por alumno. Sin embargo, no se cuenta habitualmente con información suficiente para evaluar aspectos más complejos, pero esenciales si se quiere tener una visión más completa de la calidad, tales como el grado en que se logran efectivamente los objetivos curriculares, tanto en el dominio cognoscitivo como, con mayor dificultad aún, en el afectivo.

Los indicadores tienen el atractivo de su claridad, pero su limitación radica en que no es posible traducir, con precisión, las complejidades del proceso de interacción que se da en la docencia a términos numéricos. Es por esta razón que solamente se proponen indicadores de evaluación de la calidad y de la productividad para algunas áreas, ya que, en otras, por su fuerte contenido subjetivo, no es posible establecer indicadores y menos aún estándares.

El proceso de evaluación en una escuela, puede utilizarse como diagnóstico para introducir los procesos de mejora, de modo que permita conocer el estado de la cuestión para decidir posteriormente los aspectos que se deben mejorar. En este sentido la evaluación puede ser interna y externa. En la autoevaluación se trata de análisis evaluativos internos, promovidos, controlados, y auto regulados, aunque posteriormente pueda tener usos externos. Escudero (2002) sostiene que esta modalidad de evaluación constituye un elemento central desde el que se articula el resto de las acciones del proceso de evaluación.

Los procesos de autoevaluación se presentan en diversas modalidades según los casos y las situaciones. Sin embargo, existen algunos aspectos que suelen ser tratados en la mayoría de ellos. Según éste autor, la autoevaluación debe plantearse con tres objetivos básicos: 1) la estimulación del control de la calidad interna, a través del análisis de las propias debilidades y fortalezas; 2) la preparación interna para la revisión y 3) la provisión de información básica para el análisis externo.

Escudero (2009) señala entre sus principales ventajas que facilitan el seguimiento continuo de los problemas y de sus posibles soluciones; desactivan las resistencias a la evaluación externa; conducen a la pluralidad de valores y jerarquías, dificultando las acciones de abuso de poder dentro de la institución; estimulan a los miembros de la organización hacia el conocimiento de sus problemas y de sus potenciales soluciones; facilitan las iniciativas desde distintos niveles de la institución y no solamente desde sus máximos responsables; mayor aceptación por los evaluados que por los procedimientos de evaluación.

Toranzos (2000) se refiere a un sistema de *aseguramiento de la calidad* como

una serie de procesos de tipo preventivo, basados en estándares que promueven una buena gestión administrativa y posibilitan que las cosas se hagan de la mejor manera posible, desde la primera oportunidad, para lograr la satisfacción de clientes internos (profesores, estudiantes) y externos (padres de familia, empresas, entidades gubernamentales, sociedad en general).

Por su parte Cantón (2001) señala que el *aseguramiento de la calidad* consiste en tener y seguir un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, dentro del sistema de calidad de la organización. Dicha autora sostiene que las acciones deben ser demostrables, para proporcionar la confianza adecuada a los miembros involucrados de que se cumplen con los requisitos del sistema de calidad. De esta manera se logra garantizar el correcto funcionamiento del sistema y el logro de los objetivos propuestos; establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de la calidad y mejorar continuamente su eficacia.

Para ello, sugiere que las instituciones deben identificar los procesos necesarios para el sistema de *gestión de la calidad* y su aplicación a lo largo de la organización; determinar la secuencia e interacción de estos procesos; determinar los criterios y métodos requeridos para asegurar que el funcionamiento y el control de los procesos sean efectivos; asegurar la disponibilidad de recursos e información necesarios para apoyar el funcionamiento y el seguimiento de los procesos; medir, realizar el seguimiento y analizar estos procesos, e implementar las acciones necesarias para alcanzar los resultados previstos y la mejora continua de estos procesos.

2.5. Conceptos y tipologías de la gestión institucional

En este apartado definiremos por un lado los principales rasgos de identidad del modelo de *administración escolar* y por el otro, el del modelo apoyado en la concepción de *gestión educativa*.

El *modelo de administración escolar* separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Este principio de división del trabajo afirma la existencia de un grupo de acciones homólogas que se realizan de la misma forma en una oficina de correo, en una empresa industrial, en un servicio de salud o en una escuela. Se trata de las acciones denominadas de administración general como: planeamiento; confección de los programas operativos para cada unidad; distribución de los recursos materiales y humanos según las posibilidades y necesidades; control del funcionamiento de los servicios; documentación y archivo de las decisiones en expedientes, carpetas y depósitos; control de los horarios y de faltas del personal.

El supuesto sobre el que se apoyan las generalizaciones de este modelo es muy fuerte, afirma que hay un único y mejor sistema de organizar cualquier tipo de trabajo, cualquiera sea el lugar en el que se realiza, la tecnología que emplee y las competencias profesionales que ponga en juego. Cuando en 1924 Henri Fayol publicó sus catorce

principios de la administración científica del trabajo, el convencimiento general de los administradores era que, a través de su aplicación cuidadosa, se podría racionalizar completamente, la acción de todas las personas y de cualquier servicio o empresa, asegurando un funcionamiento regular, previsible, óptimo y eficiente. Una vez adoptado el modelo ya no sería necesario cambiarlo, revisarlo, estudiar su pertinencia; a lo más habría que corregir las acciones que lo implementan. Debido a este rasgo de especificidad, a su generalidad o a su inmovilismo es que Senge (2007) ha definido a este modelo como un modelo rígido de organización donde su concepción y estructura restringe el desarrollo de innovaciones sean internas o externas.

Todas estas acciones administrativas generales tienen el objetivo de racionalizar el trabajo bajo dos principios funcionales altamente valorados: la subordinación funcional y la previsibilidad de resultados. Por un lado, la administración supone un sistema de tareas rutinarias jerárquicamente dependientes, a través de las cuales se simplifica una realidad compleja en cuanto al tipo y cantidad de personas, a la tecnología, a los procesos y a los productos. Cada persona tiene su jefe y trabaja individualmente en su rol recibiendo comunicaciones oficiales de tipo vertical. Por otro lado, el modelo simplifica el entorno o contexto, obviando o cerrando las relaciones del sistema organizacional; desconoce administrativamente diferencias en las poblaciones estudiantiles, en las demandas, en las necesidades específicas, en los dinanismos o debilidades locales. La regularidad y la previsión imaginada proporciona a su vez, un marco de certeza para todos. Sin embargo, dicha previsibilidad se traduce en rutinas, respuestas lentas y tardías, falta de autonomía y de creatividad; estas certezas se transforman en firmes obstáculos para cualquier mejora, actualización o innovación. La diferenciación social, el reconocimiento de la complejidad de las organizaciones hacen ineficaz cualquier intento de control y obstruyen toda posibilidad de cambio.

La potestad de controlar se concentra en la cumbre de la organización. Esta ejerce su autoridad a través de controles formales, generales e impersonales. Más claramente, la supervisión es restringida muchas veces a observar la adecuación de las conductas frente a un reglamento general y abstracto que las especifica, y realiza una penalización de los desvíos registrados por no estar previstos o permitidos en el reglamento. Con este esquema de supervisión, el modelo de la administración escolar desconoce las condiciones particulares de enseñanza, las adaptaciones específicas desarrolladas para ese entorno y es incapaz de registrar indicadores de desempeño reales para poblaciones diferenciadas.

La asignación de las tareas administrativas generales se retiene para la dirección, las tareas pedagógicas se le asignan a cada profesor de forma individual, las tareas de supervisión se disocian en distintas inspecciones, dependencias y departamentos. El control del funcionamiento de la enseñanza se diluye, se fragmenta en segmentos especializados y hace imposible una visión global de la calidad educativa, revertir la situación inmediatamente, ajustar o reorientar en términos de aumento de la profesionalidad.

Según Bolívar (2010) la aplicación de los principios del modelo tradicional conlleva a una situación que diversos autores han denominado como culturas de trabajo

débilmente acopladas. En estas se encuentran sujetos, objetivos, recursos, estrategias y fines; pero entre ellos hay una muy escasa articulación. Las personas realizan actividades, los programas presentan objetivos, las legislaciones proponen fines, pero unos y otros se encuentran aislados entre sí. Las necesidades específicas de los miembros son atendidas como cuestiones generales. La falta de comunicación profesional en el interior de las instituciones, y la incomunicación con el entorno, generan enormes esfuerzos individuales, no siempre exitosos.

Senge (2010) manifiesta que los niveles de desacople estructural pueden obstaculizar la generación de una visión concertada, elaborada a partir de la reflexión sobre una práctica que permita luego volver a orientar las acciones de cada organización según propuestas enriquecidas. En segundo término, una estructura desacoplada estimula el desarrollo de las fuerzas centrífugas contenidas en organizaciones grandes y complejas, tendiendo a crear compartimentos estancos que desarrollan intereses corporativos y conflictivos con los fines de la organización.

De esta manera se refuerza una cultura burocrática en la que no existe una imagen acertada sobre los niveles de desempeño de la organización escolar; es decir sobre la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos. Los estados de situación están fragmentados según los grados, asignaturas, áreas o ciclos. Con ello, la voluntad de cambio se diluye en la transferencia de responsabilidades hacia otros roles, en la falta de espacios de coordinación e intercambio.

Las relaciones sociales dentro de estas organizaciones son pensadas bajo el esquema jurídico del reglamento y por tanto valoradas sólo en cuanto se ajustan a él. La autoridad se concentra en la cumbre. En la medida en que las tareas se delimitan normativamente y se asignan responsabilidades individuales, las relaciones de cooperación, asistencia, consulta y formación recíproca no forman parte de la cultura ni de las prácticas de la organización. Con ello, no sólo se desprecia la dimensión relacional del clima organizacional, sino que se deja de lado el fenómeno constitutivo central de la educación que es la relación educativa; un vínculo entre personas de carácter presencial, cara a cara. La administración piensa las relaciones como relaciones jerárquicas de subordinación y dependencia, establece relaciones entre funcionarios de igual rango como relaciones horizontales. Considera personas de igual rango jerárquico a los docentes, pero les es imposible desarrollar espacios de articulación y complementariedad, porque están orientados a cumplir tareas funcionalmente consideradas independientes una de la otra.

La administración escolar institucionaliza rutinas formales de desempeño y de control, inespecíficas y, por tanto, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes. La dirección está restringida a la administración general de recursos, y disociada de las tareas pedagógicas. Impide la construcción de una visión sistémica de la organización. Es diseñada para cumplir con el objetivo de administrar lo dado, lo que existe. Lógicamente, todos estos son factores estructurales de una organización burocrática diseñada para garantizar el control normativo, la previsibilidad, la especialización individual.

Las ideas y las prácticas se arraigan en una cultura corporativa que impide cualquier intento de analizar detenidamente las presiones, demandas y desafíos externos que impulsan el cambio.

El modelo de la administración escolar define como unidades ejecutoras a los distintos niveles y organizaciones que funcionan en un sistema educativo. En tal sentido, un centro educativo ejecuta, implementa, cumple políticas educativas, pero no las decide, ni las diseña. Lo mismo puede señalarse hacia abajo con los profesores y hacia arriba con los distintos niveles de supervisión. Según este modelo, el centro educativo, en tanto establecimiento, administra la enseñanza, tomando objetivos, cumpliendo las decisiones de otros, ejecutando políticas.

Según Pérez Ferra (2012) la cultura burocrática que separa conceptualmente la ejecución y la decisión de políticas está puesta en cuestión no sólo por una larga serie de investigaciones sino por la evidencia cotidiana que muestra lo contrario. Las acciones cotidianas en el aula relativas a los contenidos, a la evaluación suponen todas ellas sendas decisiones relacionadas con políticas, objetivos y estrategias redefinidas y reconstruidas. Las comunicaciones que circulan y las que se restringen en un centro educativo también son decisiones de política que afectan a esa organización. Asimismo, todas las acciones de supervisión definen políticas o micro políticas educativas.

Esta cultura burocrática ha hecho de las escuelas lugares donde poco se discute de educación. Ese marco de posibilidades organizacionales no posibilita naturalmente el debate por la transformación necesaria. Los efectos de la estandarización reglamentaria, el control externo y formal, el desacople estructural, el desprecio por la cooperación, el bloqueo de la innovación y la visión trivial sobre el funcionamiento real del sistema, podemos resumirlo en la disociación entre lo pedagógico y lo administrativo. La magnitud de esta disociación es grande y su costo en términos de calidad y equidad de los procesos educativos es actualmente insostenible.

Así, desde un modelo que administra la escuela según principios abstractos y universales de administración se desconoce la especificidad de los procesos de aprendizaje y de las decisiones requeridas para enseñar, como ser: la identificación de las poblaciones estudiantiles específicas, el diagnóstico de necesidades básicas de aprendizaje, el diseño y ajuste de los currículos según competencias transversales, el diseño de apoyaturas específicas según las dificultades detectadas, la elaboración de indicadores específicos para medir procesos, avances y logros, la utilización de las evaluaciones como forma de retroalimentar la toma de decisiones pedagógicas en todos los niveles.

El paradigma más prometedor de la era postmoderna el cual compartimos, es el de la colaboración, como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación. El principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta a un mundo en donde los problemas son imprevisibles. El carácter prometedor de la colaboración es amplio y variado. Según Hargreaves (2003) en el contexto de mejora de la educación, esta solución cooperativa incluye todos o muchos de los principios siguientes:

1. *Apoyo moral.* La colaboración refuerza la resolución, permite que los aspectos vulnerables se pongan en común y salgan a la luz y ayuda a que las personas superen los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios en sus primeras etapas.

2. *Aumento de la eficiencia.* La colaboración elimina las duplicaciones y la redundancia entre profesores y asignaturas, dado que las actividades se coordinan y las responsabilidades se comparten.

3. *Mejora de la eficacia.* La colaboración mejora la calidad de los aprendizajes de los alumnos al elevar la calidad de la enseñanza de los profesores. La colaboración estimula la asunción de riesgos, una mayor diversidad de estrategias pedagógicas y una sensación de mayor eficacia entre los profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones fortalecen su confianza en sí mismos.

4. *Reducción del exceso de trabajo.* La colaboración permite compartir las cargas y presiones que se derivan de demandas de trabajo intensificadas y de cambio acelerado.

5. *Perspectivas temporales sincronizadas.* La colaboración reduce las diferencias de perspectiva temporal entre los directivos, los profesores y los alumnos. La participación en actividades comunes y la comunicación crea expectativas comunes y realistas con respecto a las líneas de desarrollo temporal del cambio y la implementación.

6. *Certeza situada.* La colaboración reduce la incertidumbre que invade la docencia, al fijar de común acuerdo límites sobre lo que puede conseguirse. Crea también confianza profesional colectiva que puede ayudar a los profesores a resistir la tendencia a depender de falsas certezas sobre la eficacia de los docentes y de las escuelas. Las certezas situadas de la sabiduría profesional colectiva reemplazan las falsas certezas o las debilitadoras incertidumbres ocupacionales.

7. *Asertividad política.* La colaboración capacita a los profesores para interactuar con mayor confianza en sí mismos y mayor acierto con los sistemas que los rodean y la multiplicidad de innovaciones. Fortalece la confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retrasar su adopción y la fortaleza moral para oponerse a ellas.

8. *Mayor capacidad de reflexión.* La colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que motiva a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica.

9. *Capacidad de respuesta de la organización.* La colaboración reúne los conocimientos, pericia y capacidades del profesorado, permitiéndoles responder con diligencia a las cambiantes limitaciones y oportunidades del entorno, examinar de manera proactiva el ambiente en relación con los cambios por venir y descubrir las oportunidades que pueda ofrecer.

10. *Oportunidades para aprender.* La colaboración incrementa las oportunidades que tienen los profesores para aprender unos de otros entre aulas, entre departamentos y entre escuelas. Constituye una poderosa fuente de aprendizaje profesional, para realizar mejor la tarea.

11. *Perfeccionamiento continuo.* La colaboración estimula a los profesores a no contemplar el cambio como una tarea que termina, sino como un proceso sin fin de perfeccionamiento en una búsqueda constante de la mejora, y de nuevas soluciones a los problemas que surgen. Por su forma de promover la reflexión compartida, el aprendizaje profesional y la recolección de saberes y destrezas de todos, la colaboración constituye una premisa fundamental para el aprendizaje de la organización.

Las transformaciones exigen a la escuela transitar desde un modelo de *administración escolar* muy enraizado en el pasado, hacia un modelo lanzado hacia el futuro: *la gestión educativa estratégica*. La caracterización analizada por Hargreaves (1996) a través de siete rasgos sirve para identificar las fortalezas del nuevo modelo.

Tabla 10. **Administración escolar/Gestión educativa estratégica**

ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA
Baja presencia de lo pedagógico.	Centralidad en lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo colaborativo.
Estructuras cerradas a la innovación.	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesional.
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

Para comprender las múltiples acepciones del término *gestión*, la bibliografía especializada propone los siguientes términos: piloteo de organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación y aprendizaje, estrategias, punto de apalancamiento, construcción de redes.

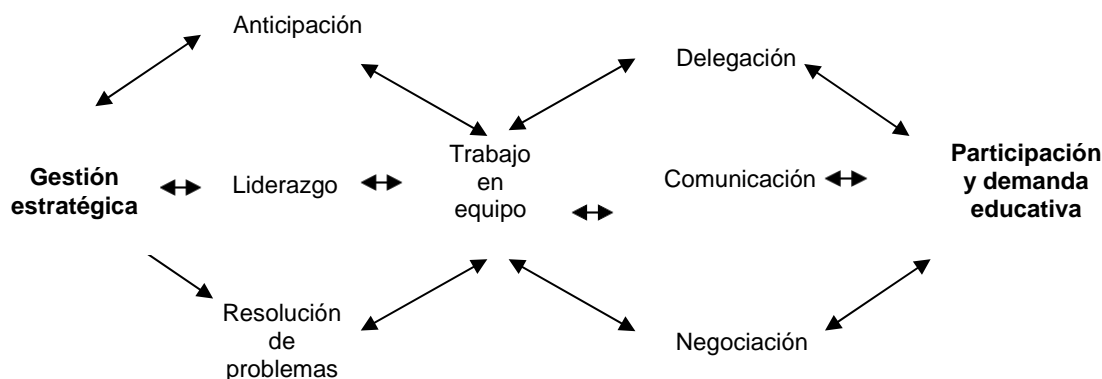
Una primera aproximación al concepto de *gestión* es reconocer sus filiaciones. La *gestión* se relaciona, en la literatura especializada, con *management* y este es un

término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como dirección,

organización, gerencia, etc. Pero estrictamente, como expresa Ferrer (2014) *gestión* es un término que abarca varias dimensiones y muy específicamente una: la participación, la consideración de que esta es una actividad de actores colectivos y no individuales. Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la *gestión educativa* es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo.

Según Hargreaves (2003) puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden a la mejora continua de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Tabla 11. Gestión educativa estratégica



Según Bolívar (2010), la *gestión educativa* no es un nuevo nombre para la administración ni para la planificación. Solo puede ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aun, sólo en la medida en que ésta preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas. La gestión tiene que ver con gobernabilidad y esta, con la integración necesaria entre lo técnico y lo político. Sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión.

También tiene que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica, y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la mejora educativa. Supone, además asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno.

Gestión, asimismo, se refiere a la consideración de la incertidumbre originada por los cambios en los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes como simples ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con incertidumbres, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Ella articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, de la mejora continua de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación, en todos los niveles del sistema: los equipos docentes y las instituciones, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos.

Finalmente, el concepto de *gestión educativa* se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema. Supone la interdependencia de múltiples saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; prácticas de aula, de dirección, inspección, de evaluación y de gobierno; juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; temporalidades diversas personales, grupales y sociales superpuestas y/o articuladas.

Ante las formas rutinarias, formales y, por tanto, rígidas con que han sido tratadas las situaciones educativas, se proponen diferentes alternativas de trabajo en gestión que comparten un mismo supuesto fuerte, la comprensión de que las escuelas son la unidad de organización clave de los sistemas educativos.

Los modelos de *administración escolar* resultan insuficientes para trabajar en el contexto de sociedades cada vez más complejas, diferenciadas y exigentes de calidad y pertinencia educativa. Resulta insoslayable contraer el compromiso o afrontar el desafío de gestionar en las organizaciones educativas para obtener mejores

aprendizajes.

La transformación conlleva al rediseño del trabajo educativo bajo ciertos principios centrales como: el fortalecimiento de la cooperación profesional, la integración de funciones antes separadas como diseño y ejecución, la reorganización de la comunicación a partir de redes y, sobre todo la generación de nuevas competencias. Como dice Serieyx (2010), las organizaciones deben asumir una nueva manera de pensar, un nuevo modo de ser. La reconfiguración de las organizaciones sólo puede encararse a condición de que se promuevan la experimentación y la capacidad de trabajar en redes y en equipos, que posibiliten la experiencia individual y colectiva aplicando su capacidad de innovación.

Para alentar el desarrollo de estas organizaciones escolares son necesarios talentos y competencia de gestores con capacidad para generar proyectos compartidos, redes de alianzas, con capacidad para liderar actores y organizaciones hacia la calidad, la integración y la diversidad. Gestores estratégicos con espíritu de prospectiva, de reconocer demandas sociales, de generar participación y acuerdos; con potencia para ordenar e interpretar el caos de datos e informaciones, utilizando analogías, modelos o metáforas.

Pérez Ferra (2012) sostiene que descubrir nuevas oportunidades o nuevas soluciones a los problemas requiere comprender los procesos por los cuales las diferentes partes de la realidad se interconectan, dependen recíprocamente y se recrean en función de los condicionamientos de las otras. La comprensión y las imaginaciones de diferentes cursos alternativos de acción son posibles en la medida en que se pueden reconstruir sistemáticamente los procesos. Ello requiere a su vez significativos espacios de formación y autoformación que desplieguen esas competencias.

Bolívar (2010) afirma que la colaboración se convierte así, en la expresión de una cultura escolar encaminada a dotar a la institución de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover, y al profesorado, de herramientas con las cuales encontrar motivación hacia su trabajo. Un trabajo en colaboración en las escuelas tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.

Según Santos Guerra (2016) es preciso también considerar un cambio en los valores característicos de la cultura escolar. Frente a una actitud defensiva, la apertura; frente al aislamiento profesional, la comunidad; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la dirección externa, la autorregulación y la colaboración. Ante esta situación, el desarrollo se asume con el propósito de reconstruir la escuela como organización, crear o fomentar nuevos valores, creencias y encuadres, es decir, una cultura propia, genuina, acerca de lo que se hace, el sentido y significados de sus estructuras y procesos. Trabajo en equipos y redes de trabajo que construyan competencia profesional y educación para todos.

Senge (2010) afirma que se ha vuelto imprescindible disponer de estrategias

sistemáticas para desplegar soluciones creativas y apropiadas para cada nueva situación problemática. Las estructuras de conservación creadas por el modelo de la *administración escolar* eran excelentes para mantener funcionando lo dado. La *gestión educativa* tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación. Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente problemas; generar nuevas aproximaciones y experimentaciones; aprender a partir de la propia experiencia y cuestionar; recuperar experiencias de otros; originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas. Este es el desafío para los gestores: abrir las organizaciones al aprendizaje.

Se requiere en una segunda instancia, generar los espacios para el acompañamiento de los cambios y aprendizajes, para que estos se concreten y se trasladen a las formas de trabajar. Ante la complejidad y diferenciación de entornos que emergen, corresponde originar toda una diversidad de estrategias de gestión educativa que promuevan diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza. Se requieren espacios para pensar el pensamiento, pensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, entre otras cuestiones.

Tal diversidad sólo puede lograrse con una forma diferente de integración y coordinación, tanto en la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación continua en los espacios institucionales y de perfeccionamiento. Para ello son necesarias nuevas prácticas, experimentación, diseños flexibles de investigación, sistemas de medición de calidad que alimenten las acciones de transformación, orienten los aciertos y sean insumos para alentar la continuidad de los esfuerzos no certeros aún. Esto requiere asumir que los profesores, preceptores y apoyo docente pueden continuar aprendiendo permanentemente, lo que significa dejar margen para el error durante los procesos de creación; ampliar los saberes y las competencias docentes mucho más allá de las paredes del aula, a otros temas, espacios y entornos.

Por otra parte, se trata de enfrentar el futuro con objetivos y metas claras, generando consensos, coherencia, espíritu de emprendimiento y creatividad. La recuperación del sentido de la comunidad escolar de generar aprendizajes es prioritaria en tiempos de cambios vertiginosos permanentes, y es tarea de los gestores.

Según Senge (2010) la *gestión*, más que controlar a los sujetos, reconoce la necesidad de propiciar múltiples espacios de formación en competencias clave para todos los actores del sistema, que originen una sinergia capaz de promover una organización inteligente rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, así como la responsabilidad y el compromiso. Para la conducción de las organizaciones actuales, extremadamente complejas, es preciso que el gestor tenga la capacidad de generar una visión que comunique el proyecto, que despliegue sentido, pertenencia y el impulso para enfrentar permanentemente las metas trazadas.

Santos Guerra (2012) manifiesta que, además, la gestión debe dar lugar al desarrollo de ambientes de trabajo basados en la confianza para estimular una evolución creadora entre los miembros, y de ellos con el entorno.

Los modelos de *gestión educativa* están vinculados con la capacidad de impulsar procesos de cambio cultural y educativo que se despliegan en un futuro inmediato, en el corto y en el largo plazo, para remover las prácticas y las visiones de la organización escolar. Conducir estas diferentes temporalidades exige a los gestores educativos desarrollar o ampliar la capacidad de monitoreo, de perspectiva y prospectiva, de extender la capacidad estratégica, así como puntualizar las acciones de liderazgo. Dicho de otra manera, la gestión educativa compromete a ampliar competencias profesionales para originar proyectos de intervención para alcanzar una mayor calidad educativa en las escuelas.

Según Senge (2010) una intervención sistémica y estratégica supone elaborar la estrategia o el encadenamiento de situaciones a reinventar para lograr los objetivos que se plantean. Supone hacer de la planificación una herramienta de gobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención. Implica también el desarrollo de proyectos que estimulen innovaciones educativas. Afirma que para lograrlo hay que atender a varias cuestiones : a) el tratamiento integral de las situaciones educativas, el estudio, el diagnóstico y la focalización jerarquizada de los problemas a encarar ; b) la toma de decisiones y el posicionamiento del gestor en el ámbito de su espacio de intervención; c) la identificación y diseño de vías alternativas; d) la implementación del proyecto; y e) mantener una permanente cultura de evaluación y de prospectiva para orientar continuamente al proyecto.

La planificación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades. En este sentido, a partir de las situaciones existentes se orienta a las metas y objetivos, con una clara visión, resguardando los aspectos de implementación sin olvidar su evaluación. La intervención será sistémica si contempla a la organización, sus interrelaciones, sus objetivos y fines, así como la vinculación con los contextos.

La *gestión educativa* está fundada en el cálculo estratégico y promueve la múltiple participación sustantiva de los actores en la elaboración de metas, roles y estrategias. La toma de decisiones es un proceso complejo y de múltiples dimensiones que, debido a su misma complejidad, se la puede entender al considerar a los distintos actores institucionales que a través de sus prácticas ponen en funcionamiento procesos en la toma de decisiones. Si la gestión es un proceso de toma de decisiones, el reconocer los niveles de complejidad de la organización escolar supone también identificar la diversidad de prácticas, entornos, actores y premisas que hacen eficaz o ineficaz una decisión. Más aún, supone anexar a las prácticas de los diferentes actores el análisis y la recreación de las alternativas.

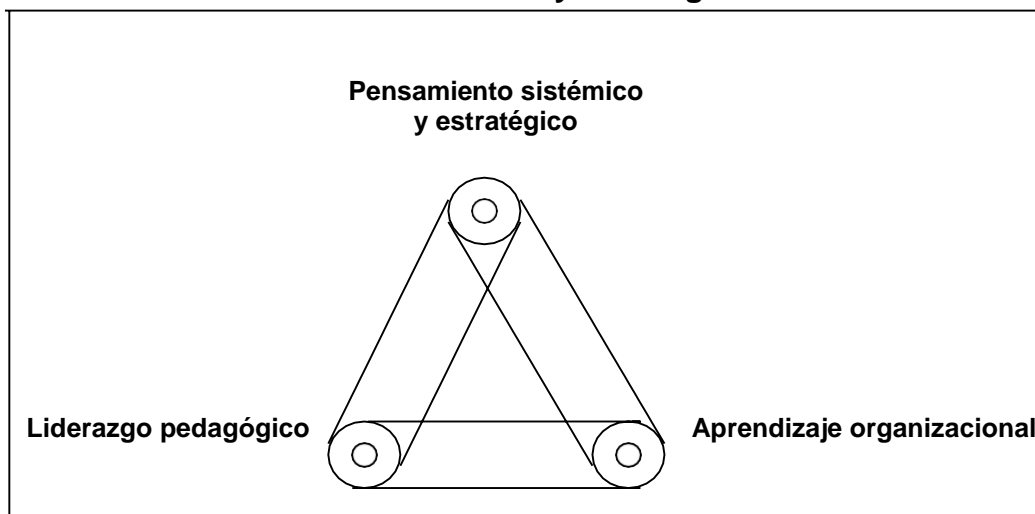
Santos Guerra (2016) afirma que se avanza hacia una *gestión educativa* si las prácticas se basan en las decisiones con niveles de asociación, negociación o consenso. De ahí que se requiera la inclusión de los implicados en la toma de decisiones. La gestión incluye las prácticas de comunicación horizontal, de cooperación y de construcción de redes sociales para el fortalecimiento institucional. Si cada escuela es una realidad compleja, específica y singular, la magnitud, intensidad y configuración de los problemas es específica de cada entorno en particular, de cada escuela. No se pueden copiar proyectos ni aplicarse mecánicamente en un lugar aquellas innovaciones que resultaron exitosas en otro.

Si *la* gestión pone énfasis en el desarrollo de una visión de futuro en cada organización escolar, involucrada en un horizonte compartido, es porque antes ha puesto énfasis en la anticipación de resultados. La formulación de alternativas de intervención requiere un conocimiento en profundidad de las competencias profesionales y personales específicas efectivamente disponibles en cada institución. La implementación, monitoreo y sostén de los proyectos requieren también de un anclaje en la perspectiva interna de esas escuelas. La evaluación, el balance y, en definitiva, el aprendizaje escolar requiere fundamentalmente procesos internos que incorporen las experiencias como nuevos elementos permanentes de comunicación y decisión dentro del sistema organizacional.

La gestión en cada nivel del sistema educativo no es independiente de los objetivos y estrategias delimitados por los niveles superiores o inferiores. Por el contrario, la gestión acentúa la idea de interdependencia, se enmarca en el campo de los objetivos estratégicos y terminales de la política educativa nacional. Sin embargo, trasciende la mera aplicación de aquéllos, para ingresar en el campo de las especificaciones de objetivos de política estratégicos para una región, localidad, institución educativa o centro escolar.

Podemos afirmar que todas las actividades de la *gestión educativa* pueden integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo. Para completar la definición de gestión que estamos elaborando, identificamos tres componentes esenciales y analíticamente distinguibles pero que operan interrelacionados y recíprocamente potenciados. Porque la gestión educativa implica y fomenta la integración de diversos saberes, prácticas y competencias. Y, en todos los casos, supone otros tres componentes inseparables y fundamentales: 1) pensamiento sistémico y estratégico, 2) liderazgo pedagógico y 3) aprendizaje organizacional.

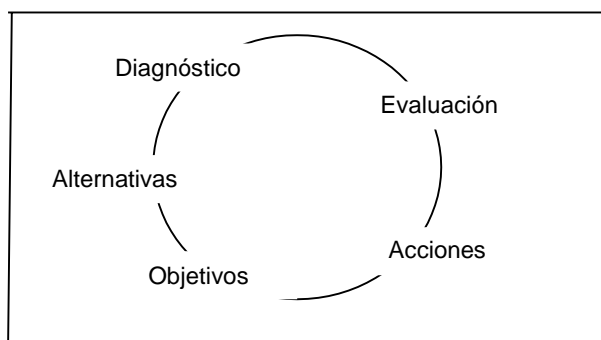
Tabla 12. Pensamiento sistémico y estratégico



El pensamiento estratégico comienza con la reflexión y la observación de la naturaleza del emprendimiento a encarar; lo fundamental es comprender qué es lo esencial y luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos. Como expresa Senge (2010,34): “el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder”.

A través de un reflexivo proceso de toma de decisiones, la gestión educativa construye las acciones y comunicaciones necesarias para concretar una visión de futuro consensuada y compartida, y objetivos de intervención para el logro de prácticas de impacto y de calidad. Las preguntas claves del *pensamiento estratégico* son: ¿de dónde venimos?, ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos? El siguiente diagrama muestra una aproximación a la circularidad del *pensamiento estratégico*.

Tabla 13. Circularidad del pensamiento estratégico



Según Senge (2010) para encarar el desafío de mejorar la calidad educativa es necesaria una fuerte articulación, entre cinco etapas de los procesos de cambio: 1) el diagnóstico, 2) las alternativas identificables, 3) los objetivos, 4) las acciones o proyectos a desarrollar, y 5) la evaluación. Cada una de esas etapas es en sí misma compleja, ya que supone la intervención de múltiples variables y actores y requiere amplias competencias profesionales e interpersonales. Sin embargo, sin esta articulación, lo proyectado carece de contenido estratégico; el diagnóstico se transforma en un ejercicio puramente externo; los objetivos se tornan inoperantes como visión de futuro y como motivos de asociación; la implementación se torna imprescindible porque no hay parámetros de prioridad ni de coordinación; las acciones pierden su pertinencia e intencionalidad, se confunden las nuevas actividades con las rutinas preexistentes; finalmente, la evaluación pasa a burocratizar y no acumula en un proceso de aprendizaje organizacional.

La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. Tal como lo han venido avalando diversos estudios en las últimas décadas, la construcción de *escuelas eficaces* requiere líderes pedagógicos. No hay transformación sobre la base de autoridades formales, impersonales, reproductoras de conductas burocráticas.

Por liderazgo entendemos aquí a un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación. Las de liderazgo dinamizan las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para los estudiantes. Un gestor tiene presente que cada proyecto es pequeño, cada meta de cambio es menor, se hace paso a paso, es una mejora pequeña, pero al servicio de una obra de transformación de más amplio margen. El desafío para la gestión es mostrar la diferencia de calidad de cada cambio y, de esta forma, inspirar y motivar a los demás para que conciban el camino de la transformación como posible, además de deseable.

La esencia de las nuevas formas de organización es la constitución de equipos de trabajo. Para ello, la organización debe aproximarse a una idea de ciclo de aprendizaje. Es decir, establecer procesos mediante los cuales los miembros del equipo adquieren, comparten y desarrollan nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y autoobservación.

Según Senge (2010) habrá aprendizaje organizacional en la medida en que las organizaciones aumenten su espacio de acción; es decir, que se amplíe el ámbito en el que pueden diseñar e intervenir para transformar y mejorar prácticas y resultados. El aprendizaje organizacional supone el resultado de un *pensamiento estratégico* que piensa las condiciones particulares como espacios móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales e interpersonales.

El aprendizaje organizacional supone procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa, de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; que tiende a evaluar el mejoramiento concretado y los nuevos desafíos y finalmente, acumular un conocimiento que genere innovaciones e incrementa permanentemente el valor agregado a los procesos de educación. Cuando las personas comienzan a mirar para ver de nuevo y experimentar el mundo de una forma más compleja y potente, comienzan a radicarse a nivel de la cultura nuevas ideas que darán lugar a las innovaciones buscadas. En la medida en que esto suceda, se puede hablar de un ciclo de aprendizaje profundo.

Sin este nivel de desarrollo, es decir, sin la constitución de bases para el desarrollo de organizaciones inteligentes, los cambios introducidos quedarán localizados en la superficie, en las conductas externas, en los términos nuevos, pero de cosas viejas; no habrá cambio a nivel de la cultura, creencias y de los hábitos. Senge (2010) expresa que el aprendizaje -sobre las organizaciones educativas y su acumulación- es esencial para la planificación estratégica y ésta es a su vez la semilla de la transformación educativa, lo cual implica que es imposible eludir o rehuir del aprendizaje. La gestión educativa es una herramienta de conducción eficiente para potenciar los ciclos de aprendizajes profundos en las organizaciones que buscan concretar transformaciones en épocas de cambios.

Según Maureira (2008) y otros autores, esperan que las prácticas de los *gestores educativos*, como responsables del ámbito educativo territorial y organizacional estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones: analizar y sintetizar; anticipar y proyectar; concertar y asociar; decidir y desarrollar; comunicar y coordinar; liderar y animar; evaluar y reenfocar.

El gestor, o el equipo de gestión, pueden desarrollar una educación de calidad a condición de incentivar permanentemente las funciones de investigación, de análisis de la realidad particular y singular en que opera el sistema educativo y cada una de las instituciones. Es facilitador y realizador de procesos de conocimiento, de análisis y de síntesis orientados por una clara intencionalidad de intervención y de mejora. El gestor realiza el análisis como etapa del diagnóstico, pero requiere llegar a una síntesis, a la reconstrucción de la realidad bajo un esquema, modelo, analogía, todos los instrumentos conceptuales que posibiliten luego diseñar alternativas de intervención. Posee herramientas para el abordaje de los procesos de cambio e innovación. Para analizar y sintetizar se requiere asimismo conocer cuál debe ser la información para anticiparse a cambios y crisis. Análisis y síntesis para construir un proyecto de intervención, con objetivos estratégicos claros que definan una visión compartida para convocar a los participantes.

Para anticipar y proyectar, el gestor investiga sistemáticamente las condiciones particulares de la realidad en la que trabaja, para anticipar y predecir posibles desarrollos de acción. En este sentido, las funciones de análisis y de síntesis se combinan con el diseño de escenarios alternativos, de acontecimientos posibles, el

encadenamiento de actividades para lograr los resultados esperados y para disminuir el alcance de los no deseados; supone reconocer el escenario de las resistencias y fortalezas de colaboración susceptibles de despertarse. Anticipar es posicionarse estratégicamente y diseñar un sistema de acciones y de objetivos delineados. La prospectiva es una actitud ante la toma de decisiones, ante el futuro inmediato y el futuro lejano que se propone, no sólo reaccionar a las situaciones, sino anteponerse a ellas.

Para concertar y asociar los procesos de negociación, las sesiones de delegación y la generación de amplias redes de trabajo que posibilitan la convergencia de los múltiples actores y su participación, exige argumentaciones y visiones capaces de motivar la asociación en busca del mejoramiento de la calidad. Se requieren competentes gestores con capacidad de generar alianzas con su entorno, con la comunidad educativa y con las fuerzas vivas.

El gestor toma decisiones, asume responsabilidades en organizaciones complejas, que involucran a multiplicidad de actores en expresiones temporales diversas, requiere manejar y articular decisiones de corto, mediano y largo plazo. En posición de planificador estratégico, es un diseñador sistémico de programas, proyectos, objetivos, y de estrategias y acciones. El pensamiento estratégico y sistémico es crucial para lograr una articulación entre lo deseable, lo posible, lo analizado, lo decidido, lo diseñado y lo acordado. Supone conducir y articular los distintos programas, objetivos y proyectos en el tiempo oportuno.

El comunicar y coordinar, se vincula con la orientación y la información relevante para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes escolares. En temas de comunicación hay que decidir qué comunicar, cuándo y a quién. Asimismo, cuál es la información necesaria para cada actor y en qué momento, así como tomar decisiones sobre los espacios permanentes de comunicación. Se trata también de los espacios de reunión, los estudios estadísticos sobre estados de un problema o situación, la realización de estudios de mercado, de encuestas de opinión, etc. Comunicación en clave de emisión, pero también es clave de escucha y participación. Como comunicador, el equipo de gestión está atento a las demandas de la comunidad, las aclara, las redefine, genera respuestas y define propuestas.

El liderar y animar posee distintas acepciones según el diccionario de la Real Academia Española: infundir vigor, incitar a la acción, motivar, dar movimiento, testimoniar energía moral, orientar. El liderazgo representa las actividades del gestor orientadas a unir a los actores con la misión y los objetivos de la organización, aspectos que cotidianamente se separan y dispersan; es el aspecto deliberado y reiterado del equipo de gestión educativa que une, forma, educa, genera transformación por la comunicación y la convocatoria. El liderazgo y sus prácticas colaboran a establecer una dirección, a convocar y motivar a los miembros a emprender mejoras y transformaciones.

Por último, el gestor desarrolla funciones de evaluación en etapas intermedias y finales de los diferentes programas y proyectos realizados. El pensamiento estratégico

no sólo busca crear el futuro proyectado, sino conocer y detectar los avances reales, las demoras producidas, los cambios efectivamente concretados. De esta forma está en condiciones de retroalimentar al sistema, estimulando paso a paso los procesos de innovación y de transformación de largo plazo. La evaluación y el volver a ubicar el foco en lo esencial son necesidades intrínsecas básicas de una organización abierta al aprendizaje y a la mejora continua de la calidad educativa. Maureira (2008, 96) manifiesta que:

“La gestión estratégica de la educación requiere un enfoque claro e interrelacionado; alta capacidad de concentración; conciencia de que los tiempos de gestión suponen períodos largos de gestación; exploración permanente de las oportunidades; disciplina para el aprendizaje profundo; confianza en sí mismo; saber aprender (meta conocimiento); saberes y prácticas de colaboración; capacidad para experimentar; gusto por el riesgo; sentido de la responsabilidad; compromiso e iniciativa; profesionalidad; voluntad y vocación de servicio.”

2.6. La gestión institucional y los cambios organizativos

El nuevo escenario en el que están insertas las organizaciones, es el de los cambios apresurados que demandan alta flexibilidad y capacidad de adaptación a las exigencias del entorno. En este sentido, compartimos con Senge (2010) al entender los cambios como retos permanentes capaces de asegurar el fracaso o el éxito de una organización.

En consecuencia, es de gran importancia para las instituciones conocer el grado de madurez y disposición que se tenga al momento de enfrentar los cambios. Como dicen Bennis y Nanus (2008), en la medida que los cambios se vuelvan un factor permanente y acelerado, la adaptabilidad organizacional a tales cambios resulta cada vez más determinante en la supervivencia de cualquier institución.

Considerando lo anterior como una constante podemos decir lo siguiente: las organizaciones se plantean retos y han demostrado a su vez que el presente es de quienes se adaptan mejor a las nuevas realidades; que las ciencias de la gestión institucional tienen sentido cuando se aplican adecuadamente, cuando los retos del futuro son superables y se tiene conciencia del papel de la innovación en un entorno cambiante. A medida que las organizaciones desafían el cambio es determinante que la dirección desarrolle nuevas tecnologías para mejorar las destrezas y habilidades de sus miembros. Al respecto Delgado (2006) dice que todo ello apunta a la necesidad de diseñar nuevas estrategias, estructuras y crear nuevas culturas, lo que implica una revisión profunda de la gestión.

La esencia de la gestión de la alta dirección, es visualizar acertadamente hacia dónde debe encaminar los esfuerzos de una organización y lograr movilizar al menor costo. Sin embargo, hacer esto no es fácil, ya que se presentan imprevistos, y tantas posibilidades de limitaciones únicas, que resulta complejo enfrentarlas con esquemas

rígidos.

Ferrer (2014) considera tres ideas básicas acerca de la *gestión del cambio*: la primera consiste en la capacidad que debe tener la alta dirección en manejar los cambios, ya que éstos implican costos, riesgos, ineficiencias temporales y cierta dosis de trauma y turbulencia en la organización. La segunda, una vez que se inicia el cambio, este adquiere una dinámica propia e independiente de quien lo promueve o dirige, es decir, puede suceder que, en algunos de los casos más exitosos de cambio, los resultados obtenidos sean diferentes a lo planificado inicialmente. Este fenómeno es motivado, entre otras cosas, al hecho de que una vez que se desencadena el proceso de cambio, ocurren una serie de eventos, acciones, reacciones, consecuencias y efectos que difícilmente, pueden ser anticipados y controlados por completo por quienes gestionan el cambio. La tercera idea es que el cambio en una organización es un proceso lento, costoso, confuso y conflictivo, que normalmente ocurre a través de ciertas etapas más o menos comunes. Por lo tanto, no sólo es importante diseñar y planificar el estado futuro deseado, sino analizar profundamente el estado de transición necesario para que la organización se mueva hacia el objetivo propuesto.

Es importante destacar que el cambio requiere de un alto nivel de compromiso, inversión y dedicación al logro de la nueva situación; que si no se cuenta con la participación activa y el apoyo de quienes toman las decisiones, es muy probable que el cambio no sea exitoso o quede inconcluso, lo que puede ser perjudicial para la organización.

Por lo anterior, los cambios son producto del crecimiento de las organizaciones en cuanto a los planes que desarrollan, por la diversificación de sus acciones, especialización de sus actividades, el liderazgo de sus direcciones y por las características del lugar donde actúan. Hargreaves (2003) menciona que cuando la institución está en proceso de cambio, las normas culturales deben reorientarse cambiando el sistema de gestión, es decir, los múltiples procesos gerenciales, la estructura organizacional y el estilo gerencial que impulsa a la organización. Las organizaciones con visión proactiva tienen la capacidad de percibir y entender los cambios y el efecto que éstos tienen sobre la conducta de los que se involucran.

Kurt Lewin (1989) presenta un modelo de cambio en tres etapas y procesos que deben ocurrir en cada una de las fases para lograr el cambio. Durante la primera etapa que Lewin denomina de *descongelamiento* se generan y consolidan las fuerzas a favor del cambio. Esta es la etapa donde la insatisfacción con la situación existente alcanza el nivel suficiente como para que se decida cambiarla. La ansiedad, preocupación y motivación deben ser lo suficientemente altos como para justificar los costos de un cambio. En esta etapa además, se ofrecen el mayor número de oportunidades para reducir la resistencia al cambio, a través de la difusión de información que permita conocer las insuficiencias de la situación existente, la necesidad imperante de cambiarla y los rasgos de la situación futura que se desea alcanzar. La participación suele ser el mejor antídoto a la resistencia organizacional.

En la segunda etapa, o cambio a través de la *reestructuración cognoscitiva*, se introducen las modificaciones planeadas, comenzando con las más fáciles de aceptar

por parte de la organización, pasando luego gradualmente, a los cambios de mayor complejidad y alcance. Durante este período, el cual suele ser el más largo y costoso, aparecen los problemas y peligros que más dedicación y talento exigen de la alta dirección.

En la tercera etapa, el *nuevo congelamiento o consolidación del cambio*, ayuda a la dirección para que incorpore su nuevo punto de vista, es decir, se crean las condiciones y garantías necesarias para asegurar que los cambios logrados no desaparezcan. El empuje de la alta dirección continúa siendo de vital importancia en esta etapa y el hecho de no contar con dicho apoyo puede conducir a un retroceso en el proceso de cambio, incluso podría provocar el fracaso definitivo del proceso.

Compartimos con Lewin (1989), cuando dice que el establecer cambios duraderos significa empezar por abrir las cerraduras o descongelar el sistema social actual, es decir, una especie de confrontación, o un proceso de reeducación. Además, el avance conductual, viene a ser una especie de cambio deseado y los que guían tienen que estar alertas y tomar medidas pertinentes que aseguren que el nuevo estado del comportamiento sea relativamente permanente. En este sentido, señalamos que el modelo descrito anteriormente, refleja un proceso social y la toma de decisiones del equipo que lo lidera, además, la aplicación de técnicas y herramientas adecuadas para abordar los cambios en la organización.

El modelo de cambio planeado de Lippitt, Watson y Westley, citado por Burke (1988) amplía los tres pasos de Lewin a cinco fases. Según los autores, el paso uno no se ha completado aun cuando se da el paso dos, y así sucesivamente. El modelo en referencia comprende los siguientes pasos: 1) Desarrollo de la necesidad de cambio (descongelación de Lewin). 2) Establecimiento de una relación de cambio. 3) Trabajo para lograr el cambio (avance). 4) Generalización y estabilización del cambio (recongelación). 5) Logro de una relación terminal.

A su vez, Entonarse (2014) plantea que el proceso de cambio planificado de una organización cumple siete pasos: 1) Definir los objetivos a lograr para establecer claramente la misión de la organización. 2) Definir el desempeño deseado y ver los objetivos como realidades ya logrados. 3) Analizar la organización actual. El diagnóstico permite identificar que tan lejos se encuentra la organización de los objetivos identificados y el desempeño deseado. 4) Definir los cambios necesarios, determinar los asuntos a resolver, además, identificar los aspectos claves que realmente son importantes ya que la naturaleza limitada de recursos impide solucionar todos los problemas. 5) Diseñar la organización futura para identificar las diferentes opciones que existen para lograr los objetivos propuestos. 6) Planificar los cambios organizacionales, definir la estrategia global del cambio, para tratar de visualizar diferentes metas para alcanzar la situación futura. 7) Ejecutar los cambios organizacionales. Una vez que los cambios se han identificado y planificado se deben realizar los siguientes pasos: definir la organización para el cambio; asegurar el liderazgo para el cambio, ya que el mismo es imprescindible como factor de dinamización y conducción del cambio organizacional; asegurar la participación activa de las personas que conforman la organización. Agrega

que no es posible alcanzar una exitosa ejecución de los cambios si éstos no son evaluados continuamente.

Cuando comparamos las fases del cambio planteadas por los autores mencionados anteriormente, encontramos que cada uno de ellos señala diferentes etapas, sin embargo, las diferencias tan solo se encuentran en las denominaciones y en el énfasis; el proceso global es el mismo.

Podemos decir que el cambio se relaciona con la necesidad que se plantean las organizaciones, es decir, para que las instituciones alcancen altos niveles de rendimiento tendrán que aprender; además, saber qué sienten y qué piensan las personas, con la finalidad de mejorar el comportamiento y así estar dispuestos a la adaptación de los cambios del entorno y para hacerlo deben, a su vez, cambiarse a sí mismas, lo que equivale a transformarse. Ello conlleva a que los gestores deberán desarrollar habilidades para adaptarse a nuevas situaciones organizacionales.

Robines (2004) considera que la alta gerencia tiene que ver con la personalidad de los trabajadores, aun cuando existen otras variables de peso que condicionan, modifican y en cierta manera, contribuyen a determinar los eventos de la vida diaria de la organización. Por otra parte, sostiene que la conducta asumida por los trabajadores es modelada por un clima que va perfilando y consolidando rasgos de actuación con un determinado grado de permanencia. Este clima está integrado, por una parte, por la dinámica pasada que solidifica modos de pensar y actuar; y por la dinámica coyuntural, que activa conductas y sentimientos y puede hasta descongelar atributos personales preestablecidos.

Friedman (2018) sostiene que ningún cambio cultural ocurre con facilidad y que no se debe pensar en un cambio a corto plazo. Este autor entiende que es elemental plantear una necesidad de cambio partiendo de la premisa que la cultura debe cambiarse a fin de ser más consecuente con las demandas competitivas del entorno. Expresa que la cultura organizacional es una parte fundamental en el proceso de cambio, integrada a la satisfacción y bienestar individual y colectivo.

Según Dessler (2009) el éxito de las organizaciones será de aquellos directores que puedan manejar mejor el cambio; y a su vez el manejo del mismo por lo general requiere de empleados comprometidos. Al respecto Van Der Erve (1990) considera que tratar de modificar la cultura de una organización es ciertamente frustrante dado que la gran mayoría de personas se resisten al cambio, sobre todo, cuando ese cambio se propone en el lugar donde las personas trabajan. Enfatiza que a pesar que este proceso es difícil hay que realizarlo. En consecuencia, aconseja crear programas de refuerzo de valores, contratar personas expertas que faciliten estos procesos de cambio y permitan a la organización alcanzar sus objetivos sin traumas.

Según Dalin (2005), el cambio genera en las personas amenazas e incertidumbre a lo desconocido, lo cual, es fuente de ansiedad e incomodidad personal. Exacerba la sensación de pérdida de autonomía personal y control. Todo cambio implica, al menos durante un tiempo, el esfuerzo adicional de tener que aprender a desenvolverse adecuadamente en la nueva situación, lo cual es un adicional de trabajo

y de preocupación. Como los efectos del cambio no son automáticos, ni necesariamente equivalentes a lo esperado, los sentimientos y valoraciones de los implicados, respecto al cambio, deciden en gran medida su aceptación y reacción.

Los cambios están conformando un nuevo tipo de cultura organizacional, caracterizada por una nueva manera de pensar y visualizar la organización, por una nueva manera de desarrollar las actividades y una actitud abierta hacia la innovación y la creatividad. Todo esto repercute en la efectividad general, significa que se deberán desarrollar habilidades y actividades para reforzar y mantener en la comunidad, un alto espíritu de compromiso con la institución, lo cual requiere del diseño de estrategias o formas de acción que día a día refuercen la cultura del cambio hacia la excelencia.

Cuando se trata de cambios organizacionales, es conveniente entender que ellos suceden como consecuencia de una actitud existente en la institución y que los mismos son congruentes con la cultura organizacional. Esto explica, de alguna manera

el fracaso de muchos programas de mejora ya que son impuestos sin haber realizado los ajustes organizacionales requeridos para garantizar su éxito. Para lograr un enfoque integral es necesario que los directores tengan una visión diferente acerca de su papel como animadores de la organización y que sean proactivos en su desempeño. Directores proactivos son aquellos que se sienten comprometidos con la organización y se caracterizan por inspirar y desplegar una visión compartida, desarrollar un plan de acción con el objeto de alcanzar la visión y realizar permanentemente un proceso de evaluación de los objetivos y metas estratégicas.

2.7. Funciones y estructuras de la cultura institucional escolar

Entendemos que la historia institucional opera como un criterio organizador en la vida de una organización ya que indica las pautas, establece las prioridades y propone estrategias. El tiempo y la vivencia temporal en sus dimensiones de pasado, presente y futuro se presentan como uno de los puntales sobre los que se estructura el funcionamiento de la institución.

La historia institucional tanto oral o escrita, o como producción material o simbólica da cuenta de sucesos, acontecimientos, experiencias vividas o contadas y colabora de alguna manera en la transmisión y circulación de unos a otros. Es a su vez una expresión de lo vivido, de lo que se vive y a veces de lo que se está por vivir.

Vivir la historia y hacer historia implica recordar, elaborar, resistir, olvidar, transmitir, tomar posición en un proceso de construcción y reconstrucción colectiva. Los procesos históricos tienen lugar cuando existe la memoria, en tanto se da una trama de representaciones individuales y colectivas, imaginarios, pactos y contratos previos, mitos, ritos y leyendas, vínculos, anhelos e ideales. El recuerdo implica poner en marcha procesos del pensamiento y ordenar los hechos recuperando su dimensión histórica.

Historiar también es, de alguna manera, hacer historia desde el presente. Porque

es el presente el tiempo desde el cual se mira hacia atrás, hacia el pasado, se vuelve y se avanza hacia el futuro. Es entonces cuando la historia se convierte en una historia significada desde el presente, desde los actores institucionales y su suceder cotidiano, entrelazándose el tiempo subjetivo al tiempo colectivo, la biografía personal a la memoria colectiva.

Intentamos, a través de la historia, describir, explicar e interpretar una trama de relaciones y acontecimientos, darles significado y sentido a los vínculos, las pertenencias, los modelos, las concepciones de una institución, en este caso la Escuela del Magisterio. A su vez, esta historia tiene un registro en la cultura del establecimiento expresándose en los componentes de esa cultura: los mitos, leyendas, símbolos, objetos, lenguajes, representaciones, imaginarios, normas, concepciones y modelos.

La cultura ha sido estudiada por numerosos autores, en este sentido acordamos con Geertz (1987) al entender que la cultura es un conjunto de significaciones representadas en símbolos; un sistema de concepciones heredadas, transmitidas históricamente y expresadas en forma simbólica por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan conocimientos y actitudes.

Compartimos con Bolívar (2007), Dalin (2006) y otros autores, al comprender a la cultura institucional como los modos y las maneras de ser y hacer que tienen las personas y los grupos en los contextos organizacionales y sociales. Es decir, definimos la cultura como una matriz compartida de representaciones, concepciones y valores que da cuenta de un sistema de significaciones desde las cuales se interpreta la vida cotidiana.

Según Schein (2017) la cultura es un patrón de conjeturas básicas que se comparten, que se inventan, descubren y desarrollan por un grupo a medida que aprende a enfrentar sus problemas de adaptación externa e integración interna. Funciona como algo válido y se enseña a los nuevos miembros como el modo más correcto de percibir, pensar y sentir.

Por lo anterior, entendemos que la historia tiene un registro o inscripción en la cultura. Esta cultura simboliza esos rasgos y los expresa en las diferentes producciones culturales que, a lo largo del tiempo, cada institución acuñó. Así, las organizaciones tienen mitos y leyendas sobre su origen, ritos, ceremonias conmemorativas, antepasados, héroes de los primeros tiempos, tradiciones, imaginarios y creencias que son compartidos por los distintos miembros de la institución para legitimar sus decisiones y sus prácticas.

Nicastro (2009) expresa que cuando en la escuela los distintos actores escolares cuentan su historia y la de la institución recuerdan lo que han hecho, lo que les ha ocurrido a unos y a otros, los cambios vividos, los hitos, lo más feliz y lo más difícil. Estos recuerdos son una producción cultural y así son la cultura social en sentido amplio y la cultura institucional en términos restringidos las que servirán de marco. Ambas operan como un contexto en el sentido que allí se encuadran y toman forma.

La cultura escolar, como contexto social del trabajo es fundamental para el éxito

o el fracaso del cambio y de la calidad educativa. Numerosos autores consideran a la cultura escolar como uno de los principales factores de resistencia al cambio, porque brinda seguridad y conformidad a sus miembros. Por ello, consideramos a la escuela como la unidad básica para el cambio. La reacción de una organización ante una innovación depende en gran medida de la cultura existente y ésta determina la mejora y la innovación. A su vez, el cambio para que suponga una mejora debe realizarse desde adentro a través del compromiso, la iniciativa, el trabajo y los significados compartidos de los miembros de la institución.

Si se entiende a la organización como cultura, el cambio cultural significa la transformación del sistema de creencias y valores socialmente construidos y compartidos. Por eso hay que propiciar las condiciones necesarias para que surjan nuevos significados compartidos desde las experiencias diarias y en el tiempo de cada institución educativa.

De allí que lograr el cambio es difícil ya que, si las organizaciones son cultura, se debe involucrar a sus miembros y lograr como objetivos resignificar las habilidades, el pensamiento creativo y los compromisos en la acción. La mejora debe ser asumida por los miembros como algo propio hasta que llega a *institucionalizarse* debido a un proceso de resocialización, así será la escuela la que aprenda y se capacite como organización para mejorar continuamente.

La realidad escolar se va construyendo a lo largo de un proceso histórico que genera creencias, normas, rutinas, hábitos, roles y funciones, patrones de conducta que dan sentido a lo que ocurre en ella. De este modo, la escuela construye una cultura dinámica y es una organización abierta al aprendizaje de sus alumnos y profesores; escuela que toma decisiones con relación a su historia de vida y proyecto de futuro, que es flexible e investigadora.

El concepto de cultura organizativa nació en el siglo pasado como oposición a la racionalización empresarial propugnada por Taylor. Aun cuando el taylorismo clásico defendía una mejora de métodos y una estructura científica para incrementar la producción, algunos estudios como el de Elton Mayo, mostraron que el rendimiento depende de los sentimientos y las relaciones humanas entre los trabajadores. A partir de los años 70 el concepto de cultura organizacional tuvo un fuerte impulso como consecuencia de la conciencia social vinculada a los acontecimientos de mayo de 1968 y a la creciente importancia atribuida a la ética empresarial. La progresiva humanización del trabajo aumentó el interés en el tema. La consideración del hombre como mero productor fue desplazada por una mirada ética que tiene en cuenta la dignidad de la persona y sus necesidades de desarrollo.

Según Besanko, Dranove y Shanley (2011), la cultura organizacional es el conjunto de valores, creencias, imaginarios, percepciones y comportamientos colectivos que unen las acciones individuales para el logro de objetivos organizacionales, la misma contribuye a crear un ambiente de trabajo que facilita la coordinación entre los individuos, complementando las normas y reglas formales. En consecuencia, la cultura funciona como un tutor del comportamiento de sus miembros. Según estos autores, la



cultura organizacional crea valor porque reduce el tiempo de procesamiento de la información; agiliza los flujos de la misma; complementa el sistema de control formal y reduce los esfuerzos de monitoreo y coordina las preferencias individuales hacia un objetivo común, facilitando la cooperación y la negociación.

Nuestro interés por la cultura de la escuela nace de la necesidad de analizar el impacto de la cultura organizacional en el proceso formativo. El conocimiento de la influencia que la cultura ejerce sobre la educación es el punto de partida para su fortalecimiento o modificación. La cultura escolar depende estrechamente de las personas que constituyen la comunidad educativa y también de la sociedad en la que se encuentra inserta. Es el resultado de significados que se seleccionan, intercambian y propagan. Es educativa en el sentido que cala en la personalidad de cada miembro de la comunidad y estos a su vez contribuyen con su sello personal a generar esa cultura.

Desde la antropología educativa el concepto de cultura organizacional en la escuela se torna imprescindible para el análisis y la mejora del proceso formativo porque brinda claves sobre la gramática y la semántica institucional. Para analizarla tomamos algunos de sus componentes como los que señala entre otros, Martínez Otero (2007):

1. Las normas, escritas o no, cumplen una función reguladora de la vida comunitaria. Con frecuencia se refieren al comportamiento, a la utilización de los espacios y a las actividades.
2. Los mitos son narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables como los fundadores, directivos, personalidades.
3. Los símbolos son representaciones convencionalmente aceptadas por los miembros de la escuela y que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Los símbolos (insignias, escudos, logotipos, etc.) permiten atraer la atención, al tiempo que condensan y difunden la filosofía del centro educativo. También la forma de vestir, el diseño del mobiliario y la configuración del espacio tienen un valor simbólico.
4. Los ritos son el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales. Estas formalidades presentes en determinados actos, apertura del ciclo lectivo, aniversarios, graduaciones, refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional.
5. El lenguaje y el estilo de comunicación propios de los miembros de una escuela constituyen una de las señas de identidad de la misma.
6. Las diversas producciones o materiales como vídeos, libros, llevan el cuño de la cultura escolar.
7. Los valores compartidos entre los miembros de la escuela pertenecen a un sistema axiológico que modula y guía sus acciones.

8. Los supuestos básicos son en cierto modo los cimientos de la cultura escolar. Aunque sean invisibles ya que orientan el comportamiento. Son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización.

Martínez Otero (2007) agrupa los elementos descritos anteriormente en tres niveles, según la visibilidad de la cultura: 1) los artefactos o aspectos culturales observables (verbales, físicos o conductuales) ,2) las normas, los mitos, los símbolos, los ritos, el lenguaje y la comunicación, las producciones artísticas; los valores y 3) los supuestos básicos o creencias subyacentes, es el nivel menos consciente, el que se percibe con mayor dificultad.

La sucesión y hondura de los estratos de la cultura escolar muestran el recorrido que ha de hacerse para comprender la cultura. Los aspectos más superficiales y accesibles de la cultura son sus manifestaciones verbales, materiales y conductuales. El análisis de estas producciones y expresiones culturales nos permite adentrarnos en los valores ocultos, al tiempo que estos nos remiten a las creencias que los han generado.

La fusión entre educación y cultura nos lleva a tomar conciencia de la proyección del binomio en toda la vida escolar, tanto en lo que se refiere a la vertiente técnica como a la dimensión moral. La cultura, intencionada o sin ser intencionada penetra en el educando a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también por medio de las relaciones personales. Habrá pues que cuidar estas dos grandes manifestaciones de la cultura escolar, de manera que confluyan hacia un único fin que es la formación integral.

Si bien son muchas las funciones que desempeña la cultura escolar y algunos autores enfatizan en unas dimensiones u otras, es común aceptar que la cultura permite establecer los límites de la institución. Este aspecto, sin embargo, es relativo, porque en ocasiones hay centros educativos distintos que comparten, más allá de las naturales desemejanzas, numerosas similitudes culturales, más aún que las que presentan en su propio seno ciertas entidades donde hay enorme mixtura cultural, es el caso de algunos establecimientos escolares cuya titularidad corresponde a congregaciones religiosas. Aunque se trate de centros distintos, suelen mantener entre sí más parecido cultural que el que se descubre en algunas macro instituciones donde las diversas áreas o departamentos gozan de mucha autonomía generadora incluso de subculturas.

La cultura escolar proporciona una identidad a sus miembros. Podemos decir, en efecto, que gracias a la cultura cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás. Por grandes que sean las semejanzas entre instituciones, siempre habrá algunas diferencias significativas que permitirán hablar de idiosincrasia escolar. Cualquiera que sea el origen de las particularidades como la ubicación del establecimiento, las enseñanzas que se impartan, el estilo de dirección, las características de los alumnos o de los profesores, lo cierto es que cada escuela tiene su propia cultura. Asimismo, aunque en una mega institución hallemos diversas subculturas también debe haber algún elemento vertebral que nos remita a la idea de

cultura única, por heterogénea que sea; de no ser así, habría que pensar en un proceso de desintegración organizacional y cultural.

Algunos interpretan la homogeneidad cultural como una imposición o forma de control. Desde esta perspectiva, en la institución habría una cultura dominante que haría valer su poderío frente a tendencias disgregadoras o en conflicto. Otros sostienen que la cultura se pone al servicio de la preservación del status quo por temor al cambio.

Sin embargo, las organizaciones, como las huellas digitales son siempre singulares. Cada una posee su propia historia, patrones de comunicación, sistemas y procedimientos, declaraciones de filosofía, historias y mitos, que en su totalidad constituyen su cultura. Algunas presentan un ambiente de mucho dinamismo y otras tienen un entorno de tranquilidad. Algunas son afables y amistosas, otras dan la impresión de ser frías y asépticas. Con el tiempo la cultura de una organización llega a ser conocida por sus miembros y el público; la cultura se perpetúa entonces porque la organización tiende a atraer y conservar a individuos que aceptan sus valores y creencias.

Por otro lado, la cultura escolar se debate permanentemente entre dos tendencias: la estabilidad y el cambio. La superación de esta antinomia pasa necesariamente por integrar ambas inclinaciones respetando sus aspectos positivos. No es conveniente que la institución escolar rompa con todo ni que se complazca en esquemas caducos e injustos. La cultura cumple una función vigorizante y renovadora de la vida educativa, sin prescindir por ello de sus raíces, lo que supondría de hecho el fin de la escuela. También cumple una función adaptativa orientada principalmente a garantizar la continuidad del centro educativo.

La institución escolar busca su propia supervivencia que necesariamente pasa por acomodarse a las circunstancias. La fórmula renovarse o morir adquiere de este modo todo su sentido. En gran medida, la clave de su permanencia consiste en el equilibrio entre la fidelidad a su marcha institucional y la apertura a las nuevas ideas e influencias sociales. Vemos pues, que la cultura escolar, por efecto de la adaptación, se mantiene y al mismo tiempo, cambia; dicho de otro modo, fluctúa entre la conservación y la mudanza. Naturalmente, esta oscilación se presenta de forma desigual en las distintas escuelas; algunos están más aferrados a sus señas de identidad, mientras que otros apuestan más por la transformación.

Dejamos por el momento el análisis de las posibilidades funcionales de la cultura institucional para preguntarnos ¿en qué medida la mejora de la escuela pasa por la renovación de su cultura?

La mejora de una institución educativa exige necesariamente modificar su cultura. Cualquier centro educativo que aspire a transformarse positivamente debe ser consciente de que los cambios han de afectar a la cultura. Estamos de acuerdo con Bolívar (2007) cuando señala que, aun cuando los cambios educativos se prescriban o legislen, se quedarán en retórica o en mero maquillaje si no se acompañan de modificaciones culturales. Cabe incluso añadir a estas palabras que si no hay verdadera

asunción cultural de los cambios ordenados se producirá una resistencia institucional que puede traducirse en conflicto. Quizá esto explique el rechazo frontal de algunas escuelas y de algunos sectores del profesorado a algunas reformas educativas.

Ya hemos dicho que en la cultura escolar coexisten dos tendencias: a mantenerse y a cambiar. La renovación de la cultura que propugnamos es la que permite vigorizar sin renunciar a lo positivo que en ella pueda haber. Si algo se quiere transformar es porque el análisis de la realidad lo aconseja. Sabemos que hay una gran heterogeneidad y que por distintas razones algunas instituciones han iniciado voluntariamente sus propios cambios. Pese a la dificultad de categorización, algún trabajo, por ejemplo, el de Hargreaves (2005), establece una tipología cultural que es importante analizar. Este autor distingue cinco modalidades de cultura de los profesores con implicaciones en su trabajo y en el cambio educativo. Veamos las notas esenciales de cada una:

1. El *individualismo*: son numerosos los docentes que trabajan en soledad, sin contar con sus colegas, en el ambiente insular de sus aulas. El aislamiento garantiza un cierto grado de intimidad, pero impide obtener información sobre el propio quehacer. La actividad cooperativa y colegiada en la praxis es escasa si se compara con el elevado individualismo. Hacemos notar que para Hargreaves (2005) el individualismo es un fenómeno social y cultural complejo que no tiene por qué ser negativo. Este autor distingue tres modalidades de individualismo: a) *Individualismo restringido*, fruto de las limitaciones administrativas, arquitectónicas, horarias o de otro tipo, que empujan a los docentes a trabajar solos; b) *Individualismo estratégico*, resultado de las presiones productivas. Con el objeto de alcanzar las previsiones de rendimiento, los profesores optan por una estrategia calculada que impide la comunicación con los colegas. c) *Individualismo electivo*, es el reflejo de una decisión personal. El profesor puede elegir trabajar en soledad, aunque haya oportunidades y estímulos para colaborar con los compañeros.

2. La *colaboración*: a menudo se destacan las bondades de la cooperación entre profesores como el aprendizaje compartido y el desarrollo profesional; una actitud más favorable hacia la experimentación; un mayor compromiso con la formación permanente; una mejora de las relaciones interpersonales. No es extraño, por lo tanto, que la colaboración se asocie reiteradamente a la eficacia escolar. La mejora de la educación, la reforma curricular, el progreso profesional y la potenciación del estilo de liderazgo democrático dependen, en gran medida, del establecimiento de la colegialidad, considerada hoy con razón una de las claves del cambio en la cultura escolar. La colaboración puede ser limitada, esto es, circunscrita a ciertos aspectos, revisión de programas, puesta en común de ideas, materiales; o extensa, cuando la colegialidad impregna toda la vida escolar. Sea como fuere, la colaboración no está exenta de críticas. Algunas objeciones tienen que ver con la dificultad de ponerla en práctica, otras con la falta de acuerdo acerca del concepto de la enseñanza, trabajo en equipo, diálogo profesional, investigación-acción cooperativa, apoyo de los compañeros, conversaciones informales fuera del aula.

3. *La colegialidad artificial*: es una colaboración forzada y restringida. Se caracteriza porque es reglamentada administrativamente; obligatoria; orientada a la implementación de lo establecido por el director, fija en el tiempo y en el espacio; sus resultados son previsibles en alto grado. La cooperación impuesta responde a un sistema de control administrativo.

4. *La balcanización de la enseñanza*. Se caracteriza por el trabajo en pequeños grupos a partir de cuatro notas como: la permeabilidad reducida; la permanencia duradera; la identificación personal con las subcomunidades y el carácter político. Este tipo de relación da lugar a subgrupos aislados y enfrentados en el seno de la institución escolar.

5. *El mosaico móvil*: esta modalidad cultural está adquiriendo fuerza fuera del mundo de la educación por favorecer la sensibilidad cooperativa en entornos organizativos. En el mosaico móvil la pertenencia a subgrupos varía con el tiempo. El liderazgo departamental no es permanente ni recibe una recompensa institucional mayor que la que corresponde a otras funciones de coordinación.

La colaboración entre el profesorado entendida como la realización conjunta de tareas de diseño y desarrollo de la enseñanza, es uno de los principios pedagógicos que en la actualidad goza de mayor consenso, se proclama la necesidad que el profesorado coopere para mejorar la respuesta educativa y potenciar la calidad de la enseñanza. Colaborar suele entenderse como un método, una forma de trabajo que por sí misma constituye una alternativa a los problemas de la educación, y como tal, se ha convertido en algo deseable en cualquier situación.

“La colegialidad es una especie de nueva ortodoxia que enlaza el desarrollo del profesor, la mejora de su motivación, el desarrollo del currículum y la calidad de los centros escolares, tomada como bandera multicolor de la democratización, de la descentralización y también de la privatización del sistema educativo”. Gimeno Sacristán (2001,33)

Buscar los motivos por los que se produce el citado interés por la colaboración en un entorno que fomenta valores totalmente opuestos a la misma, nos conduce al ámbito económico y al terreno de la obsesión por la eficiencia, concretamente a la extendida creencia que la sociedad del futuro va a demandar y valorar de forma prioritaria a los equipos de trabajo basados en la cooperación, cualidad a la que se considera una capacidad personal de primer orden. Así lo afirma Durán Gisbert (2001,74):

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

Del mismo modo que la colaboración se presenta como solución a los cambios en las empresas, se propone también como remedio a los problemas que presenta cualquier organización, entre ellas la escuela, ya que como afirma Hargreaves (2003) la resolución de problemas en colaboración constituye la piedra angular de las organizaciones postmodernas.

A pesar del aparente consenso que en el ámbito educativo suscita el hecho de colaborar, las prácticas que designa este término son muy diversas en función de quienes colaboran, cómo lo hacen y qué finalidades y valores dirigen su actuación. Los motivos por los que últimamente se valora de forma positiva la cooperación en la educación y se convierte ésta en una práctica imprescindible son, también, de muy distinta índole. Los podemos clasificar en tres grupos: 1) que la sociedad del futuro va a demandar colaboración; 2) que colaborar resulta siempre provechoso y 3) que el ejercicio de esta actividad constituye una característica positiva de la profesionalidad docente.

El primer grupo de argumentos hace hincapié en la necesidad de la cooperación para la sociedad del futuro. Durán Gisbert (2001) considera que la capacidad de cooperar es una de las principales competencias interpersonales. En el nuevo marco económico el trabajo se organiza en equipos interdisciplinarios y multiculturales capaces de interactuar en contextos caracterizados por los acelerados cambios a los que están sometidos. En estos equipos se valora la participación y el trabajo en común de tipo colaborativo. De esta perspectiva de futuro se deduce la necesidad de que alumnado y profesorado desarrollen la colaboración en las aulas como medio para preparar para la sociedad del mañana.

El segundo grupo de argumentos subraya el habitual convencimiento que el intercambio de ideas o materiales con los compañeros resulta siempre provechoso, aún en el supuesto que la colaboración se limite a este hecho y que ni siquiera los objetivos que se pretenden alcanzar sean comunes. Según Handal (1992, 328):

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

Finalmente, dentro ya del último grupo de argumentos, según Izquierdo (1996), la idea de la colaboración se ha generalizado porque se ha convertido en una nota distintiva del sistema de enseñanza y de la competencia profesional de los docentes.

Según Hargreaves (2005), las comunidades de profesores afrontan exigencias y limitaciones similares en su trabajo a lo largo de los años, en este contexto generan creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por el grupo. Estos elementos constituyen la cultura de la escuela y transmiten a los nuevos enseñantes las soluciones históricamente generadas en la comunidad.

La cultura de una escuela es la forma de actuar que caracteriza a ésta, sus usos y costumbres y las tradiciones acumuladas que la distinguen de otras. Gimeno Sacristán (2013,26) la define así:

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

Martínez Bonafé (2020) habla de las culturas de la enseñanza para referirse al conjunto de significados específicos que se producen en relación con la práctica educativa, y sitúa su origen en las influencias socializadoras del conocimiento práctico del profesorado. Considera que algunos de estos comportamientos son propios de la institución en que surgen y que otros son externos a ella y proceden de la forma en que el entorno escolar interpreta la función social de la escolarización; finalmente, otros provienen de la biografía personal y profesional del enseñante.

Como dice Pérez Gómez (2000) la cultura escolar se manifiesta en ritos, costumbres, formas de organizar el espacio y el tiempo, consensos no discutidos, ideas omnipresentes, expectativas no cuestionadas, intereses inconfesables, códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, guiones sobreentendidos y otros elementos de decisiva influencia socializadora y educativa. En la práctica aparece como una forma habitual de actuar y de establecer interacciones que no suele cuestionarse.

La penetración de la cultura en la escuela se produce a través de numerosos mecanismos que generan, según Santos Guerra (2000) las prescripciones sobre lo que la escuela debe hacer y lo que debe conseguir; las demandas de la familia; los comportamientos, ideas, lenguaje y actitudes de los alumnos; las expectativas que sobre la escuela mantiene la sociedad; la valoración de la escuela de acuerdo con las pautas imperantes; las formas de evaluación que se imponen en la escuela; la literatura pedagógica; valores, creencias, normas, metas, rituales, costumbres, estereotipos, eslóganes, etc.

Para Viñao Frago (2001), cada centro docente tiene su propia cultura, existen rasgos culturales, y por tanto estables y persistentes, que distinguen y caracterizan determinados grupos, como pueden ser los de primaria y los de secundaria, que se diferencian, entre otros elementos, por las mentalidades y prácticas de su respectivo profesorado. Además, también dentro de las culturas de los profesores pueden

distinguirse subculturas relacionadas con la materia en la que éstos se han especializado.

La cultura de la escuela es un hecho complejo. Para Hargreaves (1995) consta de dos elementos: el contenido y la forma cultural. El primer elemento, el contenido, es el modo de hacer las cosas. Todos los docentes están inmersos en este componente de su cultura escolar que consta de múltiples factores:

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

El segundo elemento, la forma se refiere a los modos de relación y de asociación de los individuos que pertenecen a esa cultura, sus reglas de participación en la comunidad. Si los contenidos son la manera de hacer las cosas, la forma supone el modo en que se relacionan mutuamente y, como dice Hargreaves (2005) esta forma se encuentra en la particular articulación de las relaciones entre los profesores. Ambos componentes están relacionados de manera que las formas se modifican antes o a la vez que los contenidos. Además, las culturas están muy influidas por las estructuras de trabajo de la enseñanza, es decir por los horarios, la arquitectura, las decisiones del equipo directivo, etc. que ofrecen oportunidades y ponen obstáculos a las reuniones y, en general, a las relaciones. Decisiones estructurales como la organización departamental, el establecimiento de horarios, la arquitectura de los centros, etc. influyen decisivamente en la cultura de la escuela.

Para Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) la cultura sería el modo de hacer las cosas y de relacionarse mutuamente, así podemos hablar de la cultura escolar en términos generales o de la cultura de una escuela determinada. Ball (1989) apoyándose en Sharp y Green presenta una explicación detallada de los aspectos que incluye la cultura escolar a la que denomina ideología de la enseñanza y que incluye elementos de diferentes tipos, entre ellos conocimientos y valores sobre la sociedad, la educación y el papel que deben jugar los profesores. Define del siguiente modo una ideología de la enseñanza:

“Un conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales. Una ideología de la enseñanza incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el conjunto social más amplio. También habrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores, las habilidades y técnicas requeridas y las ideas sobre cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas. Finalmente, la ideología contendrá criterios para evaluar el rendimiento adecuado tanto del material sobre el que los profesores trabajan, esto es, los alumnos como para la autoevaluación y la evaluación de las personas



dedicadas a educar. En síntesis, una ideología de la enseñanza involucra una amplia definición de la tarea y un conjunto de prescripciones para realizarla, todo ello en un plano relativamente alto de abstracción.

Pág. 31

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

Pérez Gómez (2000, 162) define la cultura de los profesores como gremio profesional:

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

Esta cultura se refleja en los métodos que se utilizan, en el tipo de relaciones interpersonales que se producen, los roles que se desempeñan, los modos de gestión que se utilizan, las estructuras de participación que se generan y los procesos de toma de decisiones que se ponen en funcionamiento. Configura, además, la manera de construir la comunicación en cada aula y determina la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Pérez Gómez (2000, 162) la cultura docente, y con ella la cultura escolar, se ven determinadas por múltiples factores:

“Difícilmente entenderemos la cultura docente y la cultura escolar sin atender a las determinaciones plurales, conscientes e inconscientes, individuales y sociales, racionales y sentimentales, convergentes y discrepantes, de los valores, expectativas y comportamientos de las personas y de los grupos.”

La comprensión de la cultura docente requiere el análisis de tres niveles distintos y complementarios: uno fundamentado en creencias, imaginarios, códigos éticos e intuiciones morales, un segundo, donde los valores se basan en el contexto social y dependen de la justificación colectiva y un tercero y último en el que éstos están impregnados de emotividad, se experimentan como sentimientos y preferencias personales. Principios éticos, contexto social y elementos afectivos personales y de grupo juegan un importante papel en la cultura de la enseñanza o de una escuela concreta.

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

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

Hargreaves (1996,190) explica en la cita siguiente el apoyo que los profesores obtienen de las culturas de la enseñanza en general:

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

Fullan y Hargreaves (1997) advierten sobre la necesidad de tener en cuenta la cultura escolar, y dentro de ella la de los docentes, para realizar cualquier innovación, ya que estas constituyen, para bien o para mal, unas fuerzas muy poderosas. Sólo así se puede comprender las posibilidades del cambio educativo.

Rudduck (1994) señala, también en la misma línea, el poder de estas culturas para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. También Stenhouse (1984) desarrolla una idea similar, al afirmar que la cultura de la escuela influye en formas no previstas sobre la experiencia de los alumnos y de los profesores.

Al resaltar la importancia de la cultura escolar no queremos concluir que determine por completo la vida en las aulas, ya que lo que hacen los docentes es consecuencia del compromiso y el conflicto entre sus valores, sus ideas y la presión que sobre ellos ejerce dicha cultura, a la que a su vez modifican y configuran con su pensamiento y sus actitudes.

Como explican Sparkes y Bloomer (2001), las culturas están siendo recreadas continuamente en un proceso constante de producción y reproducción. La influencia cultural se ejerce, no sólo por lo que ésta determina, es decir por las decisiones que impone, sino especialmente por las que impide tomar debido a la fuerza de la costumbre

transmitida a través de la socialización. La cultura no predetermina la vida de la escuela, pero influye notablemente en ella, de forma que modificarla puede ser necesario para mejorar. Fullan y Hargreaves (1997,144) animan a trabajar por el cambio cultural como forma de lucha por construir la escuela deseada:

“Los individuos y los pequeños grupos de profesores y profesoras tienen que crear la escuela y la cultura profesional que quieren.”

Fullan y Hargreaves (1977) analizan las características de cinco escuelas primarias que se destacan por las relaciones positivas entre su profesorado. Después de un año de estudio y observación de estas escuelas llegaron a la conclusión que lo que caracteriza a las culturas de colaboración no es la organización formal que poseen, las reuniones que celebran ni los procedimientos burocráticos que utilizan. El auténtico punto central de estas escuelas son las relaciones que mantienen basadas en la ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura mutua. Tampoco se trata de culturas establecidas para acontecimientos específicos, sino de actitudes y conductas generalizadas que abarcan los momentos y los días de las relaciones entre los docentes:

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

Cuando las culturas de colaboración no se limitan a aspectos formales, sino que se reflejan en la vida de la escuela, es una característica que muestra la importancia de estas culturas y las numerosas implicaciones que conllevan. Aunque en una primera aproximación la idea de la colaboración nos lleva a suponer que se trata de culturas en las que prevalece el acuerdo y la formación de amplias mayorías, hemos de señalar que este consenso no se forma sacrificando o silenciando las opiniones individuales. Paradójicamente, el desacuerdo es más fuerte y frecuente en las escuelas con culturas cooperativas, ya que en ellas se discuten los valores que se defienden y sus implicaciones en la práctica.

Las culturas de colaboración - dicen los citados autores-reconocen y dan voz a los propósitos del profesor y en ellas el desacuerdo es posible por la seguridad en que se asientan las relaciones:

“En las culturas cooperativas, los fracasos y la incertidumbre no se protegen, sino que se comparten y discuten con el fin de conseguir ayuda y apoyo. Los maestros y maestras no pierden tiempo ni energía cubriéndose las espaldas. Las culturas cooperativas requieren un amplio acuerdo sobre los valores educativos, pero también toleran el desacuerdo y, hasta cierto



punto, lo estimulan activamente, dentro de estos límites. Las escuelas caracterizadas por culturas cooperativas son también lugares de trabajo duro, de compromiso fuerte y común, de dedicación, de responsabilidad colectiva y de un sentido especial de orgullo de la institución.” Fullan y Hargreaves (1997,76).

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

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

Se pueden identificar las culturas de colaboración analizando las relaciones que se generan en el trabajo conjunto y que según Hargreaves (2005) tienden a ser voluntarias, espontáneas, orientadas al desarrollo, imprevisibles y omnipresentes en el tiempo y en el espacio.

Rosenholtz (1989), al hablar de las escuelas que progresan las caracteriza por la frecuencia del trabajo conjunto del profesorado. En ellas los profesores creen que la enseñanza es difícil y admiten que necesitan ayuda. La comunicación sobre el trabajo les aporta seguridad.

Tallin McLaughlin y Mei - Ling Yee (1998) afirman que un entorno colegial ofrece numerosas oportunidades para la interacción y considera a los compañeros como fuente de retroalimentación, de ideas y apoyo. Para estos autores la satisfacción personal aumenta:

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

Otras características atribuidas a las culturas de colaboración son su capacidad para promover la mejora continua según Nias, Southworth, Teomans (1989); facilitar el

compromiso con el cambio y el perfeccionamiento según Fullan y Hargreaves (1997) y promover la formación del profesorado para Fullan (1994).

En general, las culturas de colaboración presentan ventajas en la dinámica de los centros escolares y en la formación del profesorado, tanto de orden intelectual como afectivo. Así lo entiende Linuesa (1999,216) que explica en la cita siguiente algunas ventajas del trabajo en colaboración:

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

Frente a las numerosas consecuencias positivas de las culturas en colaboración, hay que tener en cuenta que no es fácil desarrollarlas y mantenerlas, ya que los profesores encuentran dificultades para colaborar incluso cuando quieren hacerlo.

Fullan y Hargreaves (2014) insisten en su complejidad, en su delicado equilibrio y en la consiguiente dificultad de establecerlas y mantenerlas. Para que funcionen bien -dicen- hace falta un grado elevado de seguridad y de apertura de los profesores. Consideran que es preciso ejercer un liderazgo menos carismático y más sutil que haga que la actividad tenga sentido para los demás. Por otro lado, Pérez Gómez, (2000) encuentra difícil desarrollar este tipo de cultura porque los objetivos ya le vienen dados a la institución escolar y en el escenario se presentan fuertes luchas de poder opuestas, precisamente, al desarrollo de la cooperación.

Procuraremos definir la colaboración desde tres perspectivas diferentes: 1) el significado que se le da a este término en nuestra lengua y en la literatura pedagógica en la que se utiliza; 2) los fundamentos filosóficos que sustentan la colaboración y las condiciones en las que ésta debe practicarse, y; finalmente, 3) el sentido que la cooperación ha tenido a lo largo de la historia de la educación. A través de la conjunción de estas tres perspectivas esperamos explicar con mayor nitidez la especificidad y riqueza de las acciones en colaboración.

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

su significado y establecer un uso adecuado y coherente de los mismos en el trabajo que nos ocupa.

El Diccionario de la Real Academia Española (1992) define así algunos de los vocablos anteriormente relacionados:

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

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

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

“Cooperar: *Obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin.*” (Ibid., p. 375).

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

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

Vamos a ver ahora como se definen y concretan estos términos en el contexto de la bibliografía en la que se suele utilizar. Los términos trabajo en grupo o trabajo en equipo indican que la tarea que se realiza no es meramente individual, ya que existe una organización de tipo colectivo, pero no especifican las interacciones que se producen dentro de dicha organización.

Sancho Gil y Ferrer (1997,32) consideran que es un primer paso hacia el trabajo colaborativo:

“Trabajar en grupos no es colaborar, pues la organización grupal puede implicar sencillamente una división del trabajo precisamente contraria al espíritu cooperativo; repartir tareas, distribuir roles, marcar responsabilidades son momentos a veces necesarios en la constitución de un grupo colaborativo, pero solo desde la finalidad de crecimiento y maduración comunitaria global hacia dinámicas auto reguladoras y autogestionarias del mismo.”

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

Cuando hablamos de trabajar en grupo o en equipo nos referimos, por lo tanto, a los inicios de una relación cooperativa, a un tipo de organización que es necesaria, pero no suficiente para poder hablar de un auténtico trabajo colectivo. El denominado trabajo cooperativo va más allá. No se limita al hecho de que varias personas trabajen juntas, sino que éstas deben tratar de conseguir finalidades comunes. En una situación de este tipo, los individuos procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para los demás componentes del grupo. En el aprendizaje cooperativo solo se pueden conseguir los propios objetivos si los demás miembros del grupo logran los suyos. De esta forma el grupo es más que la suma de sus partes, y la interdependencia positiva que se crea potencia los resultados. Así lo entiende Rué i Domingo (1998) para quien en este tipo de trabajo los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados. Bonals (1996,17) aporta otros elementos para comprender el alcance de la interdependencia positiva: *“El crecimiento y enriquecimiento de cada uno ha de ser compatible y favorecedor del crecimiento de los otros; la aportación de cada componente debe cuidar las iniciativas del resto.”*

La interdependencia positiva de objetivos, recursos y roles es un elemento fundamental para definir el aprendizaje cooperativo y muchos procesos cognitivos e interpersonales sólo se producen en un medio con estas características. Jonhson, Jonhson y Holubec (1999,22) explican este hecho:

“Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales solo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado.”

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

En la cooperación existe una finalidad que se pretende alcanzar en común y a partir de ahí la tarea que debe realizarse suele ser conducida por un líder. En una tareacooperativa existe división de responsabilidades, de forma que el líder asume algunas y otros voluntarios cumplen otras que ayudan a completarla. Los proyectos cooperativos cuentan normalmente con acuerdos predefinidos que especifican quién hará las cosas y cómo y cuándo las harán.

Cuando las metas y las tareas no están predefinidas, sino que son negociadas en un proceso grupal, de forma que el grupo decide por sí mismo sobre la tarea y sobre cómo trabajarán juntos para alcanzarla, podemos hablar de colaboración. Para Johnston (1997,36) la colaboración depende más de las relaciones que se establecen y de la mutua comprensión que de metas y acuerdos predefinidos:

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

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

Johnston (1997), analiza la colaboración entre estudiantes y la colaboración entre los docentes y el alumnado e incluye la siguiente tabla que recoge las características de la cooperación y de la colaboración, al mismo tiempo que muestra sus diferencias

Tabla 14. Diferencias entre cooperación y colaboración

COOPERACIÓN	COLABORACIÓN
Aproximación instrumental a las metas: cumplimentar tareas	Aproximación relacional a las metas: comprensión
Liderazgo	Autoridad compartida
División de responsabilidades	Reciprocidad entre participantes
Acuerdos predefinidos	Reciprocidad en los acuerdos



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

Dada esta indeterminación y con el fin de no establecer clasificaciones que no sean funcionales ni puedan ser utilizadas en la práctica de forma rigurosa, usaremos como sinónimos los términos cooperación y colaboración, entendiendo que ambos designan un trabajo en el que lo esencial es la interdependencia de metas y lo deseable el que esas metas puedan ser decididas por el propio grupo. Nos basamos también, en el hecho de que muchos autores utilizan estos términos como sinónimos.

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

A pesar de esta coincidencia de los diversos autores en la utilización de los términos, hay que señalar que, en ocasiones, el nivel de precisión terminológica es menor, pudiéndose encontrar autores que, por ejemplo, no distinguen entre el trabajo en equipo en general y el trabajo colaborativo en particular, tal es el caso de Bonals (1996,101) cuando al explicar las condiciones que debe cumplir lo que llama trabajo en grupo está definiendo, en realidad, el trabajo colaborativo:

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



En todos los casos tendremos, pues, que observar el contenido que existe detrás de cada término para comprender mejor los textos y recordar, además, que el trabajo cooperativo o colaborativo es un tipo de trabajo en equipo. El intento de acotar y definir los hechos colaborativos no pretende reducirlos al cumplimiento de una serie de condiciones formales.

La colaboración va mucho más allá de una mera cuestión técnica o de adecuación a ciertos requisitos, ya que exige determinadas actitudes. Para Tonucci (1999), cooperar significa respetar las ideas, ejercer tanto el derecho a expresar el propio pensamiento como el deber de escuchar el de los demás. Alumnos y profesores, podrán colaborar cuando haya algo que quieran hacer conjuntamente, y esta intencionalidad común la proporcionan con finalidades compartidas que más que un requisito de la cooperación constituye su razón de ser y su auténtico motor.

Al analizar las diversas formas de colaboración en función de los beneficios que ofrece y de los intereses a los que responde, nos encontramos con algunas estrategias de colaboración restringidas, controladas administrativamente y simuladas de manera que ofrezcan seguridad a los profesores que las practican. Estas nuevas formas de colegialidad sufren un desajuste respecto a sus objetivos y han perdido gran parte de su riqueza, espontaneidad e imprevisibilidad.

Desde este análisis y frente a la auténtica cultura de colaboración encontramos tres formas culturales que, pese a pretenderlo, y por distintas causas, no consiguen una auténtica cooperación. Según Hargreaves (1996): 1) *la colaboración limitada*, 2) *la colegialidad artificial*, y 3) *la balcanización*.

1) *La colaboración limitada* adopta formas restringidas en aquellas áreas de trabajo que resultan más seguras para los profesores y menos controvertidas, como el apoyo moral o la puesta en común de recursos e ideas, evitando la colaboración directa en la práctica o la reflexión sistemática en común. Esta modalidad de trabajo conjunto suele ser, como indica Hargreaves (1996) cómoda y complaciente, pero puede consolidar la práctica existente en lugar de analizarla y, si es preciso, oponerse a ella.

Cuando la *colaboración es limitada*, la colegialidad puede quedar reducida al hecho de la compatibilidad, ya que no afecta a los fundamentos de la práctica ni a sus principios ni a su ética. Ninguno de esos elementos se cuestiona. Puede quedarse en los niveles más cómodos y los intercambios más inmediatos, y técnicos. Fullan y Hargreaves (2014,89) la describen así:

“La colaboración limitada no suele afectar los fundamentos, los principios ni la ética de la práctica. Puede quedarse en los niveles más cómodos del consejo, la comunicación sobre rutinas útiles en la enseñanza y el intercambio de materiales, de carácter más inmediato, específico y técnico. Esa colaboración no va más allá de determinadas unidades de trabajo o asignaturas, sin que se adentre en el terreno más general de los



propósitos y el valor de lo que se enseña y cómo se enseña. Es una colaboración que se centra en lo inmediato, en las cuestiones a corto plazo y en lo práctico, excluyendo las relativas a la planificación a largo plazo. Es una colaboración que no hace suyos los principios de la práctica reflexiva sistemática”.

El problema básico de este tipo de colaboración es su escasa capacidad para dar paso a otras más ajustadas que no limiten el grado en que los profesores pueden preguntarse y aconsejar sobre sus prácticas.

2) Las culturas de colaboración son imprevisibles y lentas. No evolucionan con rapidez ni siguen una dirección impuesta desde fuera. Estas características básicas de los hechos colaborativos pueden desagradar a algunos directores o a los responsables administrativos en general que prefieren formas de colegialidad que puedan controlar, regular, o domesticar, dado que con las auténticas no pueden prever de antemano y con seguridad el currículum que se va a desarrollar, el aprendizaje que se va a promover, o la rapidez con que se va a realizar todo el proceso.

Cuando la administración no consigue desarrollar sus prioridades puede promover una colaboración simulada que, según Fullan (1994,154) da lugar a la *colegialidad artificial*:

“Para algunos administradores y directores esta imprevisibilidad puede ser desconcertante; lo que estas culturas en colaboración puedan desarrollar, promover y formular en el centro puede no corresponderse siempre con las prioridades y objetivos que ellos tienen establecidos. Esto podría explicar el que la mayor parte de las culturas escolares en colaboración adopten únicamente el “envoltorio” de la colaboración...”

Las características que Hargreaves (2005) asigna a este tipo de colaboración son las siguientes: reglamentada por la administración; obligatoria; orientada a la implementación; fija en el tiempo y en el espacio y previsible. Para conocer las dificultades que este tipo de colegialidad puede causar compararemos sus características con las que este mismo autor atribuye a las culturas de colaboración.

La característica más importante y de carácter más general de la colegialidad artificial es el hecho de estar reglamentada por la administración. Frente a la espontaneidad de las culturas de colaboración que surgen de la iniciativa de los docentes, o al menos se mantienen gracias a ella, la colegialidad artificial parte y se sostiene por una imposición administrativa que exige que los profesores se reúnan y trabajen juntos.



La obligatoriedad de la colegialidad artificial está muy relacionada con la reglamentación de la que hablábamos anteriormente y puede manifestarse de forma directa o indirecta. Cuando la obligación se presenta de forma indirecta puede llegar a través de promesas de promoción o con veladas amenazas hacia quienes desarrollan sus propios proyectos. En cualquier caso, el resultado es el mismo: desaparecen el interés intrínseco y la voluntad del trabajo colaborativo para dar lugar a unas prácticas en apariencia similares, pero desprovistas de sus finalidades y metas, y con ellas, de su fuerza transformadora.

La colegialidad artificial está orientada a la implementación de innovaciones o reformas. Se pretende que los profesores implanten en los centros y en las aulas lo que otros han diseñado. Mientras en las culturas de colaboración los profesores desarrollan sus propias iniciativas, o aquellas con las que se comprometen, en este tipo de colegialidad se trabaja para implementar los objetivos de terceros. A veces se utiliza la colaboración como arma administrativa y política para asegurar el compromiso de los profesores con las reformas educativas decididas por otros. En las culturas de colaboración el trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, sino que se hace extensivo a toda la vida de la escuela. La colegialidad artificial, por el contrario, está basada en una reglamentación administrativa que obliga a ejercerla en determinados lugares y en momentos concretos.

La colegialidad simulada, dado su carácter prescriptivo, está diseñada para que sus resultados sean previsibles en un grado bastante elevado. A este fin está dirigido todo el control que se ejerce sobre ella para limitarla a una simulación administrativa segura. Por el contrario, las culturas de colaboración, ofrecen resultados inciertos, imprevisibles y de mayor riqueza. Armengold A. (2001,130) habla de la colegialidad artificial o forzada y considera que se trata de una forma de trabajar individualista y ajena a la colaboración:

“Está, la colegialidad forzada supone en la práctica un funcionamiento individualista, aunque por presiones administrativas externas se fuerza a trabajar en equipos con reuniones conjuntas que no propician el trabajo colaborativo.”

En los procesos colaborativos de tipo artificial es fácil que surja lo que Fullan (2002) denomina *pensamiento gregario* que supone la supresión de las discrepancias y la aceptación sin espíritu crítico de las decisiones del grupo. Esta característica, que puede aparecer en colectivos de cualquier tipo, presenta consecuencias muy negativas, ya que impide el progreso y los participantes pueden reforzarse mutuamente en sus prejuicios hasta llegar a la autodestrucción.

Cuando las reformas educativas se convierten en exigencias burocráticas, éstas derivan, según Pérez Gómez (2000) en procesos de colegialidad simulada, en



simulacros formales que modifican el lenguaje y la jerga profesional, pero dejan intactos los intercambios en el aula y, por tanto, la calidad de la práctica. La colaboración artificial dista mucho de ser algo libre y sentido como necesario por los profesores, tratándose más bien de una serie de artificios administrativos diseñados para llevar la colegialidad a las escuelas donde no ha existido. Estos procedimientos burocráticos impuestos aumentan el trabajo de los docentes al producirse una proliferación de reuniones y de trabajo adicional que intensifican aún más su tarea y la someten a un mayor control administrativo, en vez de dejarles desarrollar las cosas por su cuenta. Las reformas que se elaboran desde fuera y se intentan imponer en las escuelas son, una de las causas de este proceso de intensificación por el cual, el empresario, o el Estado en el caso de las escuelas públicas, obtiene de los profesores rendimientos adicionales, con lo que reduce los costos y aumenta la productividad.

Para Apple (1998, 48) la intensificación tiene muchos síntomas, desde no poder descansar un momento en el trabajo diario hasta no disponer en absoluto de tiempo para ponerse al día en el campo de conocimientos de cada uno. Este autor enumera algunos de estos síntomas:

“La intensificación representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando. Hay muchos síntomas de ello - desde lo más trivial a lo más complejo -, que van desde no dejarles tiempo ni siquiera para ir al servicio, beber una taza de café o relajarse, hasta una ausencia total de tiempo para mantener contacto con el propio campo profesional. Se puede advertir más fácilmente la intensificación del trabajo mental en la crónica sensación de sobrecarga de trabajo que ha aumentado con el tiempo.”

El proceso intensificador supone una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación con lo que hacen y con lo que deberían hacer los docentes durante la jornada escolar. La intensificación hace que se olvide la enseñanza como actividad plena e integradora, ya que fuerza a hacer solo lo esencial y a apoyarse en especialistas. Según Apple y Beane (2005) una de sus consecuencias es que se pierden habilidades colectivas y se ganan habilidades administrativas.

Esta situación obliga a tomar atajos, a eliminar todo lo que no parece imprescindible para realizar la tarea que se lleva a cabo en ese momento. La intensificación dificulta la cooperación porque hace difícil que se disponga del tiempo necesario para relacionarse con los compañeros. La colaboración requiere tiempo, muchas veces más del que se cree. Traspasar las diferencias, examinar las creencias y las prácticas de enseñanza precisa establecer un alto grado de confianza y cimentar una sólida relación interpersonal. Crear este clima de confianza y paridad supone más tiempo. Los procesos intensificadores disminuyen las posibilidades de que se desarrolle un auténtico trabajo colaborativo entre compañeros. La intensificación, pues, pone trabas a la cooperación y, sin embargo, el trabajo colaborativo sería el mejor remedio



para combatir la sobrecarga.

Esta aparente paradoja se explica si se tiene en cuenta que la colaboración entre profesores exige mucha dedicación y sus resultados no son siempre inmediatos, pero a mediano y largo plazo constituye una forma de hacer frente a ese aumento en amplitud y en cantidad de los requerimientos del trabajo docente.

Teniendo en cuenta la intensa y directa relación que existe entre intensificación y colaboración se puede valorar la necesidad de aliviar la primera para favorecer así la segunda. Pero a pesar de su importancia, la intensificación no es la única consecuencia negativa de la colegialidad fingida. Hargreaves (2005) señala la inflexibilidad y la ineficacia como otros de los grandes males, ya que los profesores no se reúnen cuando deben y sin embargo lo hacen cuando no tienen nada que tratar. Esta situación defrauda y confunde al profesorado. Viendo las consecuencias negativas de este tipo de colaboración podemos preguntarnos si ¿es posible pasar de ella a otra de carácter auténtico?

Para algunos autores como Fullan y Hargreaves (2014), la colegialidad artificial o fingida puede constituir, en el mejor de los casos, una fase preliminar en la que los profesores se ponen en contacto para evolucionar después hacia relaciones cooperativas más genuinas y duraderas. Otras veces, sin embargo, los grupos se quedan en este sucedáneo administrativo de rápida aplicación.

Para Pérez Gómez (2000,171), la colegialidad artificial no constituye el paso a otro tipo de colaboración más ajustada, sino un obstáculo para llegar a ella. Los intentos de imponer la colaboración resultan muy penosos para la escuela:

“La obsesión por alcanzar un pensamiento grupal que acompaña a muchas experiencias de colegialidad forzada y artificial puede fácilmente provocar la imposición autoritaria de una única ideología pedagógica que ahoga la diversidad y la creación de alternativas imaginativas en la confrontación de problemas educativos. En estos casos más que un paso deficiente y provisional se convierte en un obstáculo a la emergencia de auténticas formas de innovación cooperativa en educación.”.

El paso de una colaboración artificial a otra auténtica requeriría, en cualquier caso, un análisis de las causas que generan la primera, pero en este análisis no hay que olvidar los puntos de vista micro políticos y socio políticos que subrayan el hecho que la colegialidad artificial y sus consecuencias deben abordarse como una cuestión que depende de la disposición para dar a las escuelas y a sus profesores la responsabilidad fundamental del desarrollo del currículo. Este problema, por lo tanto, deberá acometer en los niveles jerárquicos superiores de los sistemas educativos, como lo señala Hargreaves (2005).

La colegialidad artificial aparece, especialmente, en los sistemas sociopolíticos



y administrativos que no establecen un compromiso, con la potenciación del profesorado. Su transición a una cultura auténticamente colaborativa exige encomendar a las escuelas y a los profesores verdadera autonomía en el diseño y puesta en práctica del currículo y, en último término, exige también el desarrollo profesional de profesores y escuelas.

Este problema de la colegialidad remite de nuevo a la necesidad de compartir metas propias, ya que cuando la colaboración no está guiada por finalidades propias o verdaderamente asumidas, pierde su valor y su capacidad de transformación, convirtiéndose en una serie de actividades vacías que se han desprendido de su sentido original y tienen consecuencias muy negativas para la vida de la escuela y el trabajo de los profesores.

2) *La balcanización* es otra forma desajustada de colaboración. En este caso se trata de un tipo de cooperación que divide y separa a los profesores en subgrupos aislados, y a veces enfrentados, dentro del mismo centro escolar. La balcanización aparece cuando los profesores se relacionan de forma más estrecha que en la cultura individualista, pero en grupos, prestando su lealtad y vinculando su identidad a colectivos concretos de colegas. Así lo expresan Fullan y Hargreaves (1997, 81):

“Podemos denominar balcanizada a la cultura del profesorado de tales escuelas: una cultura que se funda en la existencia de grupos separados y, a veces, competidores, que procuran conseguir la mejor posición y la supremacía, como si de ciudades-estado independientes y débilmente relacionadas entre sí se tratara.”

A menudo, los profesores con ideas semejantes se reúnen en subgrupos que, como observaron Nías, Southworth y Teomans, citados por Fullan y Hargreaves (1997), impiden la aceptación de determinadas prácticas en el conjunto de la escuela e inhiben la discusión abierta que conduciría a la creación de una perspectiva escolar general. Esto significa que la formación de grupos orientados a la innovación dentro de un centro no garantiza que se establezca una auténtica cultura colaborativa dentro del mismo, pues como indica Day (1998), los profesores en estos casos se identifican antes con sus grupos que con la escuela como conjunto.

Gimeno Sacristán (2005,57) define de la siguiente forma la *balcanización en la enseñanza*:

“Una cultura profesional se dice que está balcanizada cuando separa a los profesores, dificulta las relaciones entre ellos y los aísla, al tiempo que los reagrupa en pequeños grupúsculos.”

La *balcanización* produce escasa permeabilidad entre las culturas, se aíslan de forma estable y favorecen una lealtad con el subgrupo, antes que la integración en un proyecto común. Debemos señalar que el hecho de trabajar y asociarse con los



compañeros en pequeños grupos no equivale a la balcanización. Existen formas de trabajo en subgrupos muy positivas, el problema viene por las pautas que adoptan estos colectivos y los efectos que ocasionan. Para profundizar en la realidad de la balcanización enumeramos las cuatro características que Hargreaves (1996) le atribuye: 1) *permeabilidad reducida*, 2) *permanencia duradera*, 3) *identificación personal* y 4) *carácter político*.

En primer lugar, las culturas balcanizadas presentan una *permeabilidad reducida*. Los subgrupos que las forman -departamentos, ciclos o divisiones- están perfectamente delimitados y muy aislados entre sí, de manera que los profesores pertenecen, generalmente, a un único subgrupo dentro del cual realizan su aprendizaje profesional. Como consecuencia de esto, lo que los docentes piensan y creen en uno de estos departamentos o ciclos puede ser muy distinto a lo que mantienen los miembros de otro subgrupo.

La segunda característica de la balcanización es su *permanencia duradera*. Los subgrupos, además de limitados en el espacio, perduran en el tiempo. En las culturas balcanizadas la pertenencia de los docentes a los grupos permanece bastante estable. Pocos profesores cambian de departamento cada año, por lo que éstos llegan a considerarse, ante todo, miembros del mismo, es decir, maestros de un nivel o profesores de una especialidad, antes que enseñantes del centro en general.

La permeabilidad y la permanencia crean identificación. Esta *identificación personal*, la tercera característica, consiste en la vinculación a los subgrupos donde se desarrolla la mayor parte de su vida profesional. Vincularse a un grupo no supone solamente sentirse miembro del mismo, sino que conlleva, además, compartir los supuestos básicos propios de esa comunidad respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la educación en general. De esta forma aumentan las posibilidades de empatía y colaboración dentro del departamento, pero disminuyen las de hacerlo fuera del mismo. Hargreaves (1996, 237) lo explica así:

“La socialización en las áreas de conocimiento o en otros subgrupos construye de forma específica la identidad de los profesores. La pertenencia activa a estos subgrupos en el ambiente de la escuela añade a esa identidad un conjunto de supuestos básicos, ampliamente compartidos en la subcomunidad sobre la naturaleza del aprendizaje (lineal o no lineal, centrado en el producto o en el proceso, etc.), sobre las estrategias docentes practicables (enseñanza magistral, aprendizaje cooperativo, individualización, etc.) y sobre el modo de agrupación de los alumnos (¿conviene o es necesaria la agrupación por niveles de aprovechamiento o de capacidad?)”.

La cuarta y última característica se refiere al *carácter político* de la balcanización. Las subculturas de los profesores son elementos promotores de interés personales. Los



subgrupos que crean alcanzan diferentes cotas de poder y categoría, de forma que los ascensos y los recursos suelen estar vinculados a la pertenencia a un subgrupo concreto; por lo que resulta difícil que los profesores lleguen a acuerdos comunes en aspectos que amenazan sus oportunidades de progreso en la carrera profesional, o de mejora en sus condiciones de trabajo. Cuando se introducen innovaciones importantes, los profesores se dividen en partidarios, que prosperarán gracias a la innovación, y detractores a quienes su introducción acarreará problemas.

La balcanización, por tanto, se caracteriza por los límites fuertes y duraderos entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los espacios que definen esos límites, y por las diferencias de poder entre unos campos y otros. La balcanización educativa está vinculada a las diferencias, pero también al poder y a la división; conduce a una mala comunicación, a la indiferencia o a grupos que actúan de forma independiente en la escuela. Esto puede llevar a una ruptura en el seguimiento del progreso de los alumnos e incluso a generar conflictos respecto al espacio, el tiempo y los recursos.

Pérez Gómez (2000) dice que la fragmentación en disciplinas del currículo ha generado la balcanización, creando departamentos por áreas de conocimiento que son espacios sociales cerrados donde se pierde la visión de conjunto del proyecto educativo. Gimeno Sacristán (1996) apoya también esta idea al resaltar el hecho que un campo de conocimiento es, básicamente, una comunidad de especialistas que comparten un discurso. Para este autor, el establecimiento de límites severos entre los campos crea también límites entre los especialistas que se reflejan en la aparición de barreras entre los profesores. Así lo expresa:

“A partir del currículum mosaico, los profesores mantendrán entre sí las mismas barreras que guardan entre sí los diferentes especialistas de la materia a cuya lógica tienen que someterse. O al menos tendrán que realizar por sí mismos esfuerzos por establecer la comunicación entre ellos en aras de un proyecto educativo más coherente para los alumnos. El establecimiento de fronteras nítidas entre tipos de conocimiento crea un fuerte sentimiento de grupo y, por lo mismo, una fuerte identidad profesional en torno a la especialidad en la disciplina.” Gimeno Sacristán. Pág. 93.

Esta comunidad de especialistas que forma el campo de conocimiento genera concepciones sobre cómo aprenden los alumnos, las responsabilidades que tiene el profesor o los fines más amplios de la educación. Se trata de subculturas particulares que son producto de un prolongado e intenso proceso de socialización en una asignatura que, para muchos profesores, empezó cuando eran alumnos.

En resumen, la balcanización no es una división cualquiera en grupos, sino que consiste en la división en subgrupos muy delimitados en el espacio y en el tiempo en los que se socializan y con los que se identifican las personas y entre los que existen diferencias de poder y categoría. Las consecuencias de este tipo de cultura son



múltiples, pero quizás la más importante sea la falta de identificación y compromiso con el conjunto de la organización y con los objetivos que persigue.

Para Gimeno Sacristán (1996) las sub culturas balcanizadas producen incomunicación, rupturas y la inculpaación de otros, a los que se les achacan los defectos de formación de los estudiantes. Este autor, además, opina que la educación secundaria, modelada a imagen y semejanza de la universitaria, posee una de las culturas de la enseñanza más balcanizadas. Entiende que la balcanización, además de impedir la auténtica colaboración, hace que las escuelas funcionen como mundos micro políticos en los que los conflictos y competiciones entre los departamentos constituyen una característica endémica y consustancial a su existencia.

Algunos directores de centros educativos, conscientes de los riesgos que plantea esta situación han elaborado normas para contrarrestar sus efectos negativos. Fullan y Hargreaves (1997) recogen algunas: 1) Facilitar los intercambios temporales de profesores entre el centro de secundaria y alguno de los centros de primaria que le envían alumnos. 2) Promover los intercambios entre grupos de docentes o de estudiantes de distintos niveles. 3) Situar a profesores de grupos de edad muy diferentes en aulas próximas para que vayan descubriendo recíprocamente sus estilos y métodos.

Todas estas medidas, que en ocasiones pueden chocar con problemas administrativos, se basan en el convencimiento que trabajar con otros abre una vía de comprensión de la enseñanza, y que el desarrollo del profesorado es inherente al trabajo auténticamente cooperativo. Sin embargo, no siempre resulta suficiente el adoptar normas compensatorias, en ocasiones es preciso *desbalcanizar* los centros profundamente, oponiéndose a los tres factores que caracterizan este tipo de colaboración desajustada: sus fuertes y perdurables límites, su identificación personal con los territorios que demarca y sus diferencias de poder y categoría.

Una propuesta sería suprimir las organizaciones en primaria por ciclos y las de departamentos en secundaria, pero esta determinación implicaría prescindir de estructuras organizativas que ofrecen también muchas ventajas. Hargreaves (1996) propone tres actuaciones más moderadas para avanzar en ese proceso:

En primer lugar, habría que eliminar o paliar las diferencias de tamaño, prestigio y asignación de tiempo entre las áreas y materias de categoría superior y las de categoría inferior, decisión que concierne a la comunidad educativa y social en general antes que a cada escuela en particular.

En segundo lugar, al quedar diluidos los límites entre las materias, y ser sus diferencias de categoría más uniformes, aparecen otras estructuras organizativas con una fuerza política similar o mayor que las que se basan en los departamentos por áreas. Ejemplos de estas nuevas estructuras serían el equipo de perfeccionamiento escolar, el de relaciones con la comunidad, etc.



Estaríamos llegando al *mosaico móvil* en el que las escuelas tendrían límites departamentales más permeables, los profesores podrían pertenecer a más de un departamento; la antigüedad y la permanencia tendrían menos relieve, e incluso habría que esperar que este tipo de organización y su liderazgo cambien con el tiempo. Eliminadas o disminuidas las diferencias de prestigio y poder de los departamentos, modificado también el liderazgo y sus recompensas, y con la identidad y permanencia en los grupos en constante cambio.

En tercer lugar, dialogar sobre los conflictos y resolverlos en un proceso continuo con procedimientos sinceros, democráticos y éticos. De esta forma, las pugnas por el poder no llevarían a nuevas jerarquías de categorías ni a nuevos modelos de balcanización.

2.8. La cultura escolar como proceso de gestión y conocimiento

Las instituciones educativas de nuestro tiempo tratan de avanzar hacia una cultura que enfatice el valor de la comunidad. Aunque parezca una utopía, es menester construir centros educativos presididos por la comunicación, la colaboración, el respeto y las relaciones personales, en las que cada miembro sienta que forma parte de su escuela.

La personalización únicamente es posible en comunidad. Quizá por esta razón es vieja la distinción entre comunidad (*Gemeinschaft*) y sociedad (*Gesellschaft*). Si el primer término da cuenta de la cordialidad y la confianza el segundo refleja lo distante y ajeno. La comunidad sintetiza, pues, la vida relacional estrecha y rigurosamente personal, muy alejada de la frialdad, la indiferencia o la manipulación. Por eso la familia es la comunidad primigenia en la que los miembros se ligan por sangre y por amor. Aunque no haya una comunidad pura, la reflexión sobre el concepto muestra un bello horizonte que anima desde los centros escolares a alcanzarlo.

En una institución escolar emerge la comunidad cuando sus miembros, conscientes de la pertenencia a una misma cultura, fortalecen los lazos interpersonales y se comprometen en la construcción de un proyecto formativo. Los vínculos socioculturales impulsan la visión conjunta de la realidad y la coincidencia de sus miembros en acciones relativas a aspectos esenciales del discurrir institucional. El ambiente sociocultural de la escuela activa los pensamientos, sentimientos y conductas compartidos hasta producir una afinidad propia de una genuina comunidad. Este concepto de comunidad muestra vigorosamente el engarce entre el sujeto y la colectividad. No cabe pensar en comunidad, sin cercanía interpersonal.

La autonomía, en lo que se refiere al profesorado, es totalmente necesaria, nace de la reflexión y la libertad y se proyecta en las acciones responsables, es tanto un derecho como un requisito educativo. Sin independencia no hay creatividad y el desarrollo de la identidad se suspende. Lejos de expresar aislamiento, la autonomía



brotar del encuentro interhumano y se refleja en el compromiso, esto es, en la adhesión voluntaria, madura y decidida con un proyecto educativo institucional que requiere el concurso de todos. La formación humana implica autodeterminación. Por eso cada vez más voces reclaman sustituir la cultura del dogmatismo y el autoritarismo, sustentada en prescripciones y sanciones, por la cultura del compromiso, propia de una auténtica comunidad en la que se respeta la autonomía y se cultiva la colaboración.

El desarrollo del profesorado pasa por salvaguardar su independencia, lo que equivale a promover su armonía, originalidad y realización. Las instituciones que se mantienen en esta línea a menudo cuentan con docentes que compatibilizan su plan profesional libremente concebido con el proyecto educativo del centro. Este equilibrio constituye un indicador de calidad personal e institucional que se deja sentir en la formación que reciben los alumnos. La educación de todos los niveles se ve muy favorecida cuando el clima sociocultural que se respira en la escuela estimula la autonomía.

Los contextos culturales adscritos a la fórmula mando y obedeces son terreno para la arbitrariedad, tiene efectos negativos sobre sus miembros, surge el estrechamiento mental, el estancamiento, la falta de crítica, la desilusión, los sentimientos de culpa, el miedo, la docilidad y la incapacidad para planificar. La regresión colectiva incapacita al profesor y además tiene consecuencias nocivas en el alumno. El alumno es más vulnerable por su edad a este ambiente psíquico anómalo en el que el trato que mantiene con el profesor a menudo reproduce la relación del docente con sus superiores o con el entorno.

La independencia docente en una cultura del compromiso se presenta como la única vía posible para alcanzar un horizonte formativo verdadero. En esta cultura la colaboración es voluntaria y la educación una labor profunda que se comparte y enriquece. La visión de lograr un contexto comunitario está fuera de toda duda y es permanentemente recogida por los principios pedagógicos humanistas actuales. La postura que proponemos se atiene a una sencilla combinación de autonomía e implicación. Para ello, la mirada interior es absolutamente necesaria y anterior a cualquier plan de reforma. En cierto modo, la visión constituye el punto de partida del cambio cultural. Si bien a veces son muy apropiados los juicios y comentarios de técnicos externos, nos inclinamos sobre todo por un proceso de reflexión y análisis interno. El cambio cultural sólo podrá brotar desde las entrañas de la escuela, lo contrario sería mera apariencia. La cultura del compromiso no ha de improvisarse, imponerse ni dejarse en manos del azar, ya que los resultados serán claramente adversos.

La construcción de una nueva cultura requiere contemplación y praxis, esfuerzo, vitalidad institucional, esto es, energía, entusiasmo y decisión. La cultura del compromiso se prepara, crece y fortalece al ritmo del tiempo socio histórico. Si los centros educativos permanecen ajenos a los cambios, si se repliegan sobre sí mismos en una suerte de autismo institucional o si se dejan encandilar por artificios se



encontrarán en permanente riesgo. Una genuina cultura del compromiso es la única capaz de conducir los centros hacia un mejor horizonte.

La fusión entre educación y cultura nos lleva a tomar conciencia de la proyección de los dos elementos en la vida escolar, tanto en lo que se refiere a la vertiente técnica como a la dimensión moral. La cultura penetra en el alumno a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también por medio de las relaciones personales. Las organizaciones escolares pueden convertirse en espacios para la comunicación y la reflexión, producto de la construcción colaborativa de las personas que la conforman; además, considerar el cambio de cultura como un proceso continuo de aprendizaje enmarcando al alumno como el centro del quehacer de la institución.

Chiari (2006), uno de los expertos en el aprendizaje colaborativo expresa que el valor de la colaboración tiende a crear normas pro-académicas que producen un efecto extraordinario en el éxito escolar. El grupo colaborativo heterogéneo permite elevar el nivel cognitivo y social de los miembros, le da una fundamental relevancia a la conciencia de la zona del desarrollo próximo. El paso del nivel de desarrollo cognitivo actual del alumno y su potencial depende de la mediación del docente y de la colaboración con el compañero. Al interior de un grupo de colaboración se genera: conciencia; la interacción entre unos y otros; el acercarse a poder operar la propia zona del desarrollo próximo, teniendo resultados más inmediatos del grupo en todos sus componentes.

Así como Vigotski ha dado importancia a la dimensión social de la cual procede el desarrollo de la interiorización y del lenguaje, como componente cognitivo fundamental de la formación del individuo; para Piaget, la consecuencia es de tipo social como el lenguaje y el sistema de símbolos son por la interacción con el otro. Numerosos estudios de este último autor han auspiciado la introducción de la actividad cooperativa en la escuela, en cuanto un alumno y otro crean conflicto cognitivo en los espacios nuevos del proceso de razonamiento por el que emerge un nivel superior de pensamiento.

La colaboración es una de las alternativas que tiene el profesorado para mejorar sus procesos de aprendizaje, la estrategia de la colaboración y el trabajo en pequeños grupos, permiten interactuar y establecer relaciones permanentes de manera organizada y continua, como dice Hargreaves (2003, 183):

“Las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes”

La colaboración como forma de enseñanza y aprendizaje entre el profesorado propone establecer metas y objetivos en común, donde todos los involucrados no realicen sus prácticas de manera aislada, sino que intercambien sus valiosas experiencias a través de diálogos profesionales que permitan establecer parámetros de



mejora personal y desarrollo profesional continuo a través de:

a) Promover el aprendizaje social y emocional, el compromiso y el carácter. b) Aprender a relacionarse con los demás de una manera diferente, reemplazar las cadenas de interacciones con lazos y relaciones duraderas. c) Desarrollar una identidad cosmopolita. d) Comprometerse con un desarrollo profesional y personal continuo. e) Trabajar y aprender en grupos de colaboración. f) Forjar relaciones con familias y comunidades. g) Construir la comprensión emocional. h) Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración". Hargreaves, (2003, 75).

Las relaciones interpersonales positivas, se dan cuando un grupo tiene objetivos en común y metas a lograr, en este tipo de relaciones se valora la participación de cada uno de sus miembros. Según Martínez (2005), esta interacción grupal, hace percibir a otros la forma de hacer equipo de una manera más positiva, con ello se promueve un cambio de actitud ante el trabajo a desarrollar o en el desempeño de un rol individual.

"El percibir que el yo deja de existir para convertirse en nosotros, es un elemento de unión entre los que forman parte de un grupo. La colaboración promueve actitudes positivas donde el alumno trabaja junto a los otros cooperando, con una expectativa más sobre el trabajo, ayudando a resolver las diferencias". Johnson y Johnson (1999, 33).

Un equipo colaborativo es más eficiente, pues permite al docente reconocer los saberes de otros, el proceso se da en la interrelación y socialización y consigo mismo, es decir, el centro escolar no es el objeto del conocimiento por sí solo, sino la relación de éste con las personas y el contexto que le rodea, a este proceso se le llama proceso cognitivo. La distribución de roles y las acciones individuales aunado a la interacción de conocimientos y experiencias, forman verdaderas comunidades de aprendizaje, que complementan su proceso en el desarrollo profesional.

El trabajo colaborativo permite la participación de quienes se interrelacionan entre sí, promueve el análisis y la reflexión dando posibles soluciones para la planificación y desarrollo de la formación docente, para lo que se debe habilitar el contexto y generar el cambio de actitudes negativas, de pasividad y de defensa. La colaboración puede gestarse en la organización misma, donde el impacto real es en el aula. La gestión de la innovación depende de agentes que traspasen las resistencias individuales, para así comenzar a fomentar una cultura de colaboración y de innovación en nuestro contexto inmediato.

El trabajo colaborativo, según Martínez (2005,181) depende principalmente de:

"1) Dejar el yo para ceder el liderazgo a otros, 2) aprender de los demás, 3) intercambiar experiencias, 4) ayudar a otros, 5) reflexionar en la



realidad, 6) reflexionar en lo individual, 7) observar necesidades, 8) adquirir valores sociales positivos, 9) aspirar a una mejora personal y colectiva, 10) aspirar a ser verdaderos grupos de trabajo, 11) aspirar a innovar en conjunto.”

Como expresa Hargreaves (1999, 211):

“La colegialidad y la colaboración del profesorado no solo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor... sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden, más elevado... la colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se beneficien de sus experiencias y continúen progresando durante su actividad profesional”

Ahora bien, sabemos que, para trabajar en forma colaborativa, se requiere de varias personas que interactúen entre sí y que ello ayuda a interrumpir el proceso de aislamiento que por lo general se tiende a practicar en las escuelas, tal como mencionan diversos autores. En la investigación que realiza Fernández (2005, 1141) a nueve escuelas cita:

“La negativa a colaborar puede responder a móviles muy distintos: deseo de no complicarse la vida, temor a reacciones contrarias de alguno de los sectores implicados, aprehensión ante posibles molestias, hastío ante la legión de investigadores de todo tipo que se precipitan sobre los centros, rechazo a cualquier cosa que huelga a fiscalización, etc. Otro de los motivos posibles, menos aleatorio, es la defensa de la propia imagen ante los demás y ante sí”.

La colaboración como tal requiere de implicación y convencimiento personal, liderazgo compartido y funcional, ya que quienes integran un equipo de trabajo persiguen el mismo objetivo. Gairín (2008, 426) añade que:

“Se aspira, así, a un modelo de escuela capaz de revisar y problematizar sobre su propia realidad organizativa, y con facilidad para aprender los propios problemas y errores a partir de un proceso de revisión. Los efectos de mejora son, en ese sentido, sobre la propia institución, pero también afectan a cada una de las personas y al sistema educativo. No sólo se mejora la escuela sino también se mejoran los profesionales a través del proceso de auto revisión y auto renovación que puede llevar, incluso, a hacerles tomar conciencia de su papel profesional y social y contribuir, en consecuencia, a transformar y mejorar la educación”.

El trabajo colaborativo y el desarrollo profesional del docente, son el binomio perfecto para crear un proceso de aprendizaje profesional, propiciando una vinculación con todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, ya que, por su



característica incluyente, reconoce a la persona como tal y da importancia al factor humano y sus procesos.

“La nueva cultura de la gestión tiene que enfrentarse a los dilemas surgidos entre formas de control y formas de integración, incorporando nociones como colegialidad o profesionalismo, responsabilidad compartida o compromiso institucional, ya que, si bien son creados nuevos papeles y relaciones, no estamos hablando únicamente de un cambio estructural o administrativo, sino de un cambio profundo de la cultura organizativa”
Jiménez, (2000, 72).

El problema que enfrentan los docentes, es el desconocimiento de la forma de trabajar con verdaderos grupos colaborativos, porque no toda actividad en grupo significa colaboración, provocando una división inequitativa donde no se dan intercambios constructivos entre los participantes, debido a que existen condiciones específicas para que el trabajo en equipo sea cooperativo.

Entonces, ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? De acuerdo con David y Roger Johnson codirectores del centro para el aprendizaje cooperativo de la Universidad de Minesota, la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación de cooperación, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Si partimos de la premisa que un cambio de cualquier índole se genera con conocimiento de causa, que éste conlleva a acciones que darán la pauta para no seguir haciendo lo mismo y de la misma manera que se ha realizado durante años en una organización escolar; que además, existen factores externos que embargan al centro escolar, y que con mucho esfuerzo se comienzan acciones que hacen la diferencia, tendríamos que reconocer que las grandes innovaciones, sólo pueden llegar a ser una realidad a través de los profesores y que cada profesor tiene su propia experiencia, motivaciones y capacidades que trasciende las paredes del aula.

Hemos hablado ya del trabajo colaborativo y sus bondades como base del desarrollo profesional, ahora centraremos la atención en la colegialidad que se vive en las escuelas.

“La colegialidad y la colaboración del profesorado no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor (...) sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado (...) la colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional”. Hargreaves (1999,211).



Conjugar proyectos escolares que tengan estos dos elementos a veces se torna difícil y es que pareciera que las formas tradicionales de enseñanza son más cómodas que aceptar un cambio. Una de las dificultades que se presenta al trabajar de forma colegiada, es que algunos docentes tienen problemas para expresarse entre sí y otros pueden ser demasiado individualistas como para compartir los pocos espacios administrativos que se dan, para la elaboración de estrategias, innovación e investigación-acción.

Warren, citado por Heargraves (1999,211) señala distintas estrategias de relaciones colegiales:

“Contar cuentos, buscar ideas y recursos, dar y recibir ayuda y poner en común ideas y materiales no suponen amenazas graves contra la independencia del profesor (...) todas estas cuestiones suponen que los profesores trabajan juntos y en este sentido, son versiones distintas de la colaboración y la colegialidad”.

La diferencia entre colaborar y cooperar radica en que, cooperar es desempeñar una función y un rol específico sin saber qué pasa con las demás personas, lo que realizan o si están centradas en el objetivo de la organización. Si alguien no cumple con su función entonces no se llega a la meta, pues en el engranaje de las funciones, si falta una acción las cosas no resultan igual. Al respecto, Martínez (2005) afirma, que el intercambio de experiencias aunado a un desarrollo profesional y a la colaboración entre los miembros de la organización con un fin o una meta, trasciende hacia la sociedad y vienen a expresar una cultura global, frente al individualismo y la competitividad.

Estas actividades se deben planear en conjunto, la participación colegiada es necesaria y a través de esta colaboración, se pretenden mejorar los proyectos escolares, impactando la cultura del docente y del centro.

“Además de considerarse que la colaboración y la colegialidad promueven el crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro, también goza de aceptación generalizada la idea de que constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior. En este sentido, su contribución a la implementación de una reforma curricular centralizada, constituye un factor clave. Cuando la reforma curricular se basa en la escuela, la importancia y la aportación de la colaboración y la colegialidad son relativamente evidentes. La creación de unas relaciones colegiales y productivas y de apoyo entre los profesores se considera desde hace mucho tiempo un prerrequisito de un desarrollo curricular eficaz basado en la escuela”. Hargreaves (1999,211).

En el tercer Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVER 2003) se presenta las siguientes características del aprendizaje colaborativo: el aprendizaje se



basa en las actividades del grupo; cada integrante aporta su trabajo al producto final; el liderazgo del grupo es compartido; el aprendizaje colaborativo requiere destrezas y habilidades sociales de comunicación y negociación necesarias para la organización y desarrollo de las tareas de grupo; el tutor es un facilitador de los procesos de organización y funcionamiento de los grupos de trabajo; los grupos se establecen favoreciendo la diversidad y la heterogeneidad; el tutor no es la única fuente de conocimiento, promueve la búsqueda de fuentes y recursos; y las actividades de aprendizaje se centran en la experimentación, la búsqueda y evaluación de la información, la discusión y la resolución de problemas, la gestión del conocimiento.

El asumir la colaboración entre iguales, a través de la interacción con otros, crea un clima de trabajo basado en la comprensión y el interés común, donde el yo deja de existir como centro y se convierte en nosotros como equipo. La distribución de roles de forma cíclica permite este proceso ya que los liderazgos individuales son dejados atrás para conformar un equipo real. La búsqueda de soluciones comunes ante los problemas por parte de un equipo colaborativo, favorece el conocimiento que el otro posee y se complementan las experiencias.



Capítulo 3: Decisiones Metodológicas

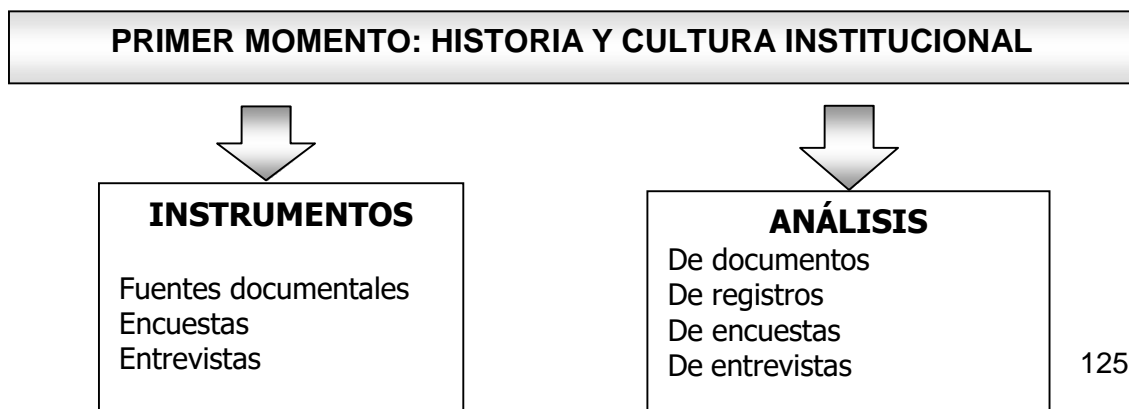
3.1. Breve descripción metodológica

El objetivo que perseguimos en el presente capítulo es describir y analizar el camino seguido en la investigación para llevar a cabo el propósito establecido. Comenzamos presentando una síntesis de las etapas realizadas y las principales decisiones que seguimos, finalmente, señalamos las razones que nos motivaron a ello y las consecuencias de su adopción.

La presente investigación se divide en dos momentos. En el primero se indaga la historia, la organización y la cultura institucional de la Escuela del Magisterio, UNCUIYO desde sus orígenes en 1947 hasta 2017. En esta etapa se trabaja con análisis documental y se recuperan algunas voces de los sujetos para complementar. Este trabajo es fundamental porque permite visibilizar una organización susceptible de ser transformada intencionalmente por sus miembros, para a su vez lograr un cambio con la finalidad de mejorar la calidad educativa. Como dice Senge (210,15): *“Una organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad y cómo puede modificarla...”*. Mediante estos registros se organiza la constitución del caso, ya que a través de su historia profundizamos en los sentidos que los sujetos otorgan a la institución desde adentro. Las personas en los centros educativos se mueven por sus creencias, imaginarios e interpretaciones, es por ello que observamos y analizamos las motivaciones, intenciones, acciones y significados de su cultura institucional, su idiosincrasia y su estilo institucional. Intentamos comprender cómo los actores institucionales perciben, experimentan, modifican y mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo momento, que constituye el trabajo de campo, presentamos el proceso de recuperación de los imaginarios sociales que favorecen una cultura colaborativa en tensión con las prácticas emergentes declaradas por los mismos sujetos, que tienen potencialidad para la mejora continua, según Bolívar (2010), PérezFerra (2012) y Hargreaves (2003). También se entrecruza con las percepciones respecto de la identificación de estos sujetos con el trabajo colaborativo en la Escuela del Magisterio.

Tabla 15: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



SEGUNDO MOMENTO: TRABAJO DE CAMPO



Para la investigación histórica necesaria en la constitución del caso, seguimos el método histórico, a partir de fuentes directas e indirectas, bibliografía complementaria y entrevistas; que fueron complementadas con el método etnográfico. Según Ruíz (1976,450) *“La historia tiene su propio método histórico”*. A pesar de las diferencias metodológicas existentes entre los diferentes investigadores de historia, una constante en todos es la existencia de un método, utilizado con variables y estilos diferentes, lo que permite el trabajo de investigación.

La aplicación del método histórico nos exigió una serie de fases en la investigación, que resultan imprescindibles para llegar a construir la historia de la Escuela del Magisterio. Ellas son: 1) Heurística o localización y clasificación de los documentos. 2) Análisis crítico para otorgar la validez y autenticidad necesarias. 3) Hermenéutica o interpretación histórica de lo investigado y 4) Exposición escrita.

Según Ruíz (1976,451) *“Las etapas del método histórico están bastante delimitadas y reciben unas denominaciones que ya son clásicas. Se trata de la heurística, la crítica, la hermenéutica y la exposición, siguiendo la terminología más aceptada por varios autores”*.

Entendemos como dice Febvre (1970,17) que:

“La historia se hace con documentos escritos cuando los hay, puede hacerse a base de todo aquello que el ingenio del historiador puede utilizar para fabricar su miel, a falta de flores normales. Por consiguiente, con palabras. Con signos. Con paisajes y tejas. Con formas de campos y malas hierbas. Con eclipses de luna y correas de atelaje. Con dictámenes de piedras por geólogos y análisis de espadas de metal por químicos. En una palabra, con todo aquello que es del hombre, depende del hombre, sirve al hombre, expresa el hombre, denota la presencia, la actividad, los gustos y las maneras de ser del hombre”.



Para realizar la recogida de información desde los actores institucionales llevamos a cabo la aplicación de cuestionarios a profesores y egresados; entrevistas a profesores, autoridades, personal administrativo y revisión de documentos, tanto de origen interno como externo.

Como manifiesta Aróstegui (2005,9):

“El tiempo presente es histórico. La Historia del tiempo presente es una disciplina específica de la historiografía que aborda el análisis de procesos en curso, del tiempo que nos ha tocado vivir, su primera pretensión es hacer inteligible la significación histórica de las situaciones dadas (económicas, políticas y culturales). Es decir, el presente admite y diferencia una construcción historiográfica propia, abriendo ángulos nuevos sobre lo previamente conocido.”

Compartimos con Aróstegui (2005,101) cuando expresa que:

“El presente es la historia vivida por cada hombre y por el colectivo social al que pertenece, que se extiende asimismo a la percepción de su pasado y a la expectativa de su futuro”.

3.2. El estudio de caso como opción metodológica

Hemos utilizado en la investigación el estudio de caso, por su riqueza como estrategia para profundizar en la comprensión de realidades dinámicas y su aporte al esclarecimiento de una situación real contextualizada Stake (2010).

El estudio de caso es instrumental porque, más allá del interés intrínseco por la comprensión del caso, está el interés por entender el problema general que se está planteando a través del mismo (los imaginarios que favorecen el desarrollo de una cultura de colaboración, en tensión con las prácticas emergentes y la identificación del profesorado con los mismos).

Es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en la que se utilizan distintas fuentes de evidencia, según Yin (2003). Por ello el estudio de caso es una metodología de investigación ampliamente utilizada en el análisis de las organizaciones por las distintas disciplinas científicas.

Y aunque Yin (2003), Gummesson (2000), Vasilachis (2006) y Stake (2010) manifiestan que los estudios de caso si bien se han considerado tradicionalmente, como un método de investigación débil y carente de precisión, objetividad y rigor, parece que existe un punto de inflexión en esta concepción, de forma que cada vez más se lo



considera como una valiosa herramienta de investigación.

La creciente complejidad de los fenómenos organizativos en los centros escolares requiere de una investigación de carácter exploratorio y comprensivo más que de una búsqueda de explicaciones causales. Al respecto Mintzberg (2011) expresa que, en el campo de las organizaciones complejas, se necesita recurrir a metodologías de investigación denominadas exploratorias.

El propósito de esta herramienta de investigación es comprender la interacción entre las distintas partes de un sistema y de las características importantes del mismo, de manera que este análisis pueda ser aplicado de manera genérica, en nuestro caso, en la Escuela del Magisterio.

Según Chiva Gómez (2001), la metodología de estudio de caso no es sinónimo de investigación cualitativa ya que los estudios de caso pueden basarse en cualquier combinación de evidencias cuantitativas y cualitativas, incluso pueden fundamentarse exclusivamente en evidencias cuantitativas y no tienen que incluir siempre observaciones directas y detalladas como fuente de información. Así pues, el estudio de caso es una metodología amplia que utiliza técnicas tales como las entrevistas, los cuestionarios, el análisis de documentos, etc., pudiendo ser los datos tanto cualitativos como cuantitativos.

Según Vasilachis (2006) un estudio de caso no será definido por las técnicas utilizadas sino por su orientación teórica y el énfasis en la comprensión de los procesos dentro de sus contextos. En coincidencia con Stake (2010) afirmamos que su propósito es comprender e interpretar los procesos en su globalidad.

Entendemos que es un método que se dirige al estudio en profundidad de una realidad social determinada, en sus manifestaciones, idiosincrasia, imaginarios, comportamientos culturales y educativos, formas de vida y estructuras sociales subyacentes. Acordamos con Bonafé Pérez (2020), cuando expresa que el estudio de caso se preocupa de describir y analizar las culturas para poder explicar las creencias y las prácticas del grupo.

Cada comunidad científica participa del mismo paradigma, constituyendo así una comunidad intelectual cuyos miembros tienen en común un lenguaje, valores, creencias, normas y metas. Al respecto, Pérez Serrano (1994, 17) enfatiza: *“Según el concepto de paradigma que tenga una determinada comunidad científica, la investigación que se realice tendrá características peculiares”*.

Taylor y Bogdan (1998), Bruyn (1972) y Duverger (1974) consideran que, en las ciencias sociales, han prevalecido dos perspectivas teóricas principales: el positivismo y el fenomenológico. Sin embargo, hay coincidencia entre algunos autores en señalar tres paradigmas fundamentales en investigación: 1) el paradigma positivista, 2) el interpretativo y el 3) socio crítico. Estos varían en cuanto a la finalidad de la



investigación, perspectiva desde la que se considera la realidad investigada, relación entre sujeto – objeto, naturaleza o tipo de conocimiento que aporta.

1. El paradigma Positivista

Es denominado también paradigma cuantitativo, empírico – analítico, racionalista; y está fundamentado en el positivismo. Ha sido una corriente intelectual de gran importancia en el pensamiento occidental desde la segunda mitad del siglo XIX. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos.

Su principal exponente fue Augusto Comte. Desde esta perspectiva Biddle y Anderson (1998); Pérez Gómez (2000) y Pérez Ferra (2000) mencionan que los principales supuestos que la definen son: a) El mundo tiene existencia propia independientemente de quien lo estudia. b) Está gobernado por leyes que permiten predecir y controlar los fenómenos del mundo natural, estas leyes pueden ser descubiertas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores. c) En la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido de la sociedad. Todo lo que ocurre responde a ese orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar. Así, el ser humano no es el constructor de la realidad social, propone una suerte de inmovilismo social. d) El conocimiento que se obtiene se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre. e) Utiliza la vía hipotética – deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias. f) Defiende cierto grado de orden y uniformidad en la naturaleza.

2. El paradigma Interpretativo

Sus iniciadores fueron los teólogos protestantes del siglo XVII. Si bien acuñaron el término hermenéutica, es en un período más reciente cuando empieza a implementarse como modelo de investigación. Dentro de este enfoque hay una variedad de fuentes y posiciones como la fenomenología, el historicismo, el interaccionismo simbólico. Los postulados más significativos de este enfoque son presentados por Hamilton en Medina (1993), Bonafé Pérez (2020) y Pérez Ferra (2000) en los siguientes términos: a) La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual resulta difícil comprender la conducta humana. Las reglas y el orden social, junto a la historia pasada de los individuos constituyen la base de sus acciones, que a su vez estructuran, en cierta manera, su interpretación de la realidad. b) La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos. Desde la perspectiva fenomenológica la captación de las relaciones internas y profundas de las acciones es la base de cualquier intento de explicación. El interés por la intencionalidad de las actuaciones es en síntesis la nota más peculiar. c) Las teorías son relativas, en función a que cada sociedad actúa con valores propios y estos cambian con el tiempo.

3. El paradigma socio crítico



Sus raíces se encuentran en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt. Se plantea como una alternativa a los modelos teóricos dominantes. Carr y Kemmis (1996); Pérez Gómez (2000) y Pérez Ferra (2000) destacan como principales características las siguientes: a) Ni la ciencia, ni los procedimientos empleados son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento se constituye siempre por intereses que parten de necesidades naturales de la especie humana, configurándose con las condiciones históricas y sociales. b) El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es ni objetiva, ni neutral, responde a un determinado interés humano al que sirve. c) La crítica ideológica se ofrece como propuesta metodológica, a través de ella el hombre se puede librar de los dictados y limitaciones de la vida social establecida.

Desde este enfoque, la realidad es dinámica y evolutiva, la finalidad de la ciencia no ha de ser solamente explicar y comprender la realidad social, sino contribuir al cambio de la misma. La investigación es el medio que permite a los individuos analizar la realidad, por ello ciencia e investigación no son privilegios de una clase social, sino un medio legítimo de aprender en cualquier clase social. La relación teoría práctica se interpreta desde una posición dialéctica. La acción es la base teórica, ésta a su vez, no se abstrae de la realidad, sino que constituye parte de la acción, por ello se presentan como indisociables.

El paradigma interpretativo también denominado, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas que centran su interés en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Constituye una alternativa a la visión positivista y enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en la educación, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características que quedarían fuera de un diseño experimental. Según Vasilachis(2006), los investigadores de orientación interpretativa se centran en la comprensión de lo que es único y particular del sujeto, más que en lo generalizable.

Esta perspectiva no niega la existencia de aspectos comunes o la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, lo que rechaza es que dichos patrones constituyan toda la realidad o que ésta pueda ser reducida a categorías.

Pérez Gómez (2000,121) explica en la cita siguiente cuál es la finalidad de la investigación desde esta mirada:

“En el enfoque constructivista e interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto se considera que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto. ”



Precisamente, esa comprensión constituye la finalidad de esta investigación que no pretende controlar o predecir, sino comprender lo que ocurre en la educación cuando los profesores trabajan en colaboración.

La adopción del paradigma interpretativo sometido a una visión crítica nos permite atender dos importantes preocupaciones que han supuesto una constante a lo largo de todo el trabajo: la comprensión de la realidad a través del acercamiento al punto de vista de los sujetos investigados y el tener en cuenta el contexto social y político en el que se desarrollan las situaciones investigadas. Sólo a partir de esta comprensión de los imaginarios sociales y del contexto en el que se producen podremos proponer alternativas que contribuyan a la mejora de la práctica educativa en la Escuela del Magisterio.

Puesto que cada paradigma aborda de forma diferente los tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintos métodos para afrontarlas. Método significa, de acuerdo a su etimología, el camino que se recorre para llegar a un fin. Los métodos de investigación son un procedimiento o conjunto de procedimientos, es decir, conjunto de pasos sucesivos que sirven para alcanzar los fines de la investigación. El estudio analítico y crítico de los métodos de investigación es denominado metodología. Por tanto, la metodología es la teoría del método. Los métodos requieren de técnicas, las cuales representan medios auxiliares que concurren a una misma finalidad.

En la concepción cuantitativa el objetivo de la investigación se centra en establecer relaciones causales que suponen una explicación del fenómeno, mientras que en la concepción cualitativa lo que interesa es la interpretación. Las dos concepciones conducen a metodologías distintas. Sin embargo, la dicotomía planteada entre ambos enfoques presenta intentos superadores por parte de diferentes autores, entre ellos Taylor y Bogdan (1998). Dichos autores no niegan la posibilidad que los positivistas puedan emplear métodos cualitativos para abordar sus investigaciones o que los fenomenológicos no empleen algunos aspectos cuantitativos, sino que es la perspectiva que guía sus investigaciones.

La metodología de estudio seleccionada en esta investigación es de tipo predominantemente cualitativa. En opinión de algunos autores, parece que es una salida adecuada en razón del objeto de estudio; entre ellos Martínez (1999,173) sostiene que:

“En este tipo de investigación se trata de identificar la naturaleza profunda de la realidad, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”.

Los autores que defienden la combinación de metodologías es cada día mayor, en tal sentido, Molina (1993,258) recoge algunas de estas tendencias y sus principales defensores como Goetz y Lecompte (1988). Pérez Ferra (2000) señala que las razones por las cuales se defiende la combinación de paradigmas y metodologías es porque



muchos de los problemas en educación pueden ser mejor investigados si se les examina desde diferentes enfoques; porque dotan de validez interna o credibilidad; y aunque parezca que algunas cuestiones o problemas exigen un modelo específico, la utilización de partes de otros modelos casi siempre proporciona una profundidad mayor a la investigación.

Dentro de esta combinación de métodos, en nuestra investigación optamos por utilizar el estudio de caso, por su riqueza como estrategia para profundizar en la comprensión de la Escuela. Por otra parte, la realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, está dimensionada por aspectos culturales, sociales y políticos que se prestan más a su estudio desde planteamientos humanísticos interpretativos.

Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad por no poder alcanzar la misma exactitud y precisión que las ciencias naturales. El carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación, dado que en los mismos interactúan multiplicidad de variables. La investigación educativa se guía por modelos diversificados, dispone de mayor número de perspectivas y métodos. De allí que optamos por un modelo interpretativo inductivo y por el estudio de caso como diseño de investigación cualitativo.

Teniendo en cuenta cada una de las características de los modelos antes descritos y nuestra investigación educativa "*Imaginarios percibidos por el profesorado acerca de una cultura de colaboración en una escuela secundaria de Mendoza. El caso de la Escuela del Magisterio UNCUIYO*", podemos observar que el título orienta a considerar que esta realidad educativa sólo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados.

Por otra parte, consideramos que todo lo realizado por el hombre se inscribe en un sistema de valores y por lo tanto se asume una posición subjetiva. Nuestra investigación no busca la explicación o causalidad sino la comprensión, ni da origen a generalizaciones, lo que la hace interesante como afirma Vasilachis (2006).

La investigación que realizamos tiene una implicación profesional investigativa más profunda que la simple relación sujeto y objeto de investigación. Se trata de sujetos que conocemos en primera instancia y de una Escuela de la cual hemos formado parte y sobre la cual tuvimos la responsabilidad de brindarle las herramientas necesarias para que ellos sean los transformadores de sus propias prácticas docentes. Lo que hace que nuestra investigación sea holística y múltiple.

Para Habermas (1988) comprender lo que se dice precisa participación y no mera observación. De esta posición, propia de una dimensión investigadora hermenéutica, se derivan, según este autor, tres importantes implicaciones metodológicas: 1) Los intérpretes constituyen una parte de la investigación, pierden su inmunidad y se sitúan en un proceso de crítica constante similar al de los investigados. 2) Los intérpretes se enfrentan al problema de superar la dependencia contextual a la



que su interpretación está sometida. No pueden tener la seguridad previa de que tanto ellos como los otros participantes partan de los mismos supuestos y prácticas. 3) Los intérpretes deben tener en cuenta que una interpretación correcta no es verdadera sin más, como puede serlo una proposición que da cuenta de una circunstancia, sino que cabe decir que acierta con el significado del interpretado que el intérprete ha de captar, o bien se adecua a él o lo explicita.

Estas implicaciones metodológicas que afectan al investigador en cuanto a su pérdida de inmunidad y las necesidades de superar la dependencia contextual de su interpretación y de apoyarse en otras pretensiones de validez diferentes de la veracidad, las hemos tenido en cuenta a lo largo de todo el proceso.

Una característica importante de este enfoque interpretativo es la de basarse en el pensamiento profesional práctico de los docentes. La comprensión de un hecho educativo parte de las teorías de los profesores. Su pensamiento profesional práctico envuelve dicha situación, es decir, definiendo el problema, relacionándolo con otros problemas o situaciones más generales, intentando buscar alternativas y ofreciendo un marco conceptual del que habrá que partir para diseñar y ensayar propuestas que contribuyan a la mejora de la práctica docente.

Según Fenstermacher (1989,167) la vinculación de una investigación con los pensamientos prácticos de los profesores es la garantía de que sea relevante para el ejercicio docente. Así lo explica:

“Los investigadores, cuando tratan de encontrar problemas interesantes, pueden o bien buscar problemas que influyan sobre los razonamientos prácticos de los docentes, o ignorar esos razonamientos. La relevancia de la investigación para la práctica de la enseñanza puede identificarse con el grado en que la investigación se vincula directamente con los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores”.

El carácter interpretativo de la metodología aquí descrito se completa con un enfoque crítico en el que los intérpretes se someten a la crítica necesaria para librarse de las distorsiones. Como dice Apple (1998):

“...la idea de que deberíamos separar nuestras vidas políticas de nuestras acciones como investigadores es parte del problema, no parte de la solución”.

Dado que no es posible mantener los procesos de investigación al margen de las ideologías, ni confundirlos con el activismo político, lo que hacemos es someter éstas a un adecuado proceso de crítica. Por ello aplicamos la Teoría Fundamentada para el análisis de los datos brindados por los sujetos participantes en las entrevistas realizadas, según Strauss y Corbin (2002).



Volviendo a las aportaciones de Guba y Lincoln (1994) retomamos los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos del investigador como elementos que permiten delimitar y situar nuestra investigación. Ésta se caracteriza por: 1) Desde el punto de vista ontológico, por considerar la realidad como dinámica, real y construida. 2) Desde el plano epistemológico, por entender que el investigador y el objeto de la investigación están relacionados, de forma que el conocimiento se crea en la interacción entre ambos. 3) Desde el punto de vista metodológico, por considerar que los diseños de investigación se deben construir a medida que avanza la investigación para recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

Compartimos con Stake (2007) cuando dice que la investigación interpretativa tiene por objeto la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, y que la interpretación que el investigador hace de los hechos no pretende descubrir el conocimiento, sino construirlo. Por lo anteriormente expuesto, asumimos el enfoque interpretativo como aquel enfoque que logra agrupar todas las características que enfatizan la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados que les dan las personas implicadas.

Hemos optado por un diseño metodológico basado en un estudio de caso de tipo interpretativo, basado en intereses fenomenológicos, etnográficos – en el sentido que entienden el término Atkinson y Hammersley (1994), y del Interaccionismo Simbólico.

Dado que como dice Stake (2007) el estudio de caso no es una elección metodológica, sino una selección del objeto que debe ser estudiado, la primera concreción metodológica que hemos realizado es el carácter interpretativo que pretendemos imprimir al citado estudio de caso.

Utilizamos el término interpretativo para referirnos a una investigación cuya finalidad básica es la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad objeto de estudio. Aunque este tipo de indagaciones se denomina en numerosas ocasiones cualitativas, nosotros evitaremos esta denominación debido a que como indica Vallés Martínez (2000,135):

“Este término se viene usando para designar las investigaciones que no tienen un carácter cuantitativo, además su contenido ha experimentado grandes cambios con el paso del tiempo y actualmente encierra una considerable polisemia”.

Hemos elegido el estudio de caso como diseño de investigación por considerarlo el más apropiado. Enfocamos la realidad institucional de la Escuela del Magisterio mediante un análisis detallado de sus componentes al realizar su historia, cómo surgió, cómo fueron sus primeros años, cambios que ocurrieron, cómo afrontaron las transformaciones, cómo es ahora, cómo es su cultura, cuáles son los desafíos. Se trata de un estudio de caso único, porque éste nos interesa para aprender cómo funcionan los miembros de la Escuela del Magisterio en su entorno habitual; tenemos un interés



intrínseco en el caso.

Si bien el constructo teórico puede estar inicialmente determinado, lo consideramos como el punto de partida para una investigación exploratoria. Esta es flexible a medida que se va confrontando la teoría con la realidad. Asimismo, pretendemos lograr una comprensión holística de los procesos y fenómenos educativos en la Escuela del Magisterio.

Partiendo de los rasgos típicos de los estudios de caso, señalamos algunas ventajas mencionadas por Stake (2010) en relación a nuestra investigación: 1) Está conectada directamente a la realidad, signada por la complejidad y vínculos del entramado social propio de los centros educativos, lo cual puede contribuir a otros propósitos no planteados en un principio de la investigación. 2) La propia dinámica conlleva a que aquellos que conforman el caso pueden tener *feedback* de sus acciones como personas o como grupo que a su vez puede llevar a una evaluación de tipo formativa y contribuir en un proceso de toma de decisiones. 3) Debido a su lenguaje sencillo está disponible a no expertos pero interesados en el tema.

Bonafé Pérez (2020) dice que los investigadores sociales, entre ellos los educativos, utilizan modelos generales de investigación tales como: la etnografía, el estudio de caso, el análisis de muestras, la experimentación, la investigación observacional estandarizada, la simulación y los análisis históricos o fuentes documentales.

Según las características descritas para cada uno de estos métodos, nos orientamos por uno ampliamente conocido y planteado por varios autores como procedimiento de análisis de la realidad: el estudio de caso, el cual como método de investigación se hace eco de los presupuestos y propósitos de la investigación interpretativa.

Además, en nuestro caso, como manifiesta Cook (1986,17):

“...el investigador está ligado a la educación y utiliza la investigación para mejorar la enseñanza del centro educativo”.

“... los estudiantes o autoridades académicas y administrativas inmediatas serán los destinatarios de los resultados obtenidos y del cambio pretendido, resultados que serán llevados inmediatamente a cambios prácticos, entrando a formar parte de su propio aprendizaje o en mejoramiento del proceso que se está desarrollando en un momento determinado”.

El estudio de caso ha tenido su origen en la investigación médica y psicológica, donde aún se utiliza para denominar el análisis minucioso de un proceso individual que explica la dinámica y la patología de una enfermedad. Este método supone que es



posible conocer un fenómeno partiendo de la explicación intensiva de un solo caso. En torno a la historia de este método, es uno de los más antiguos usado para describir y explicar la vida social; probablemente fue Herbert Spencer el primer sociólogo que lo utilizó.

Algunas definiciones del estudio de caso:

Arnal del Rincón y Latorre (1996,206) definen el estudio de caso como *“una estrategia encaminada a la toma de decisiones; Yin (2003,54) expresa que es “un método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce”*. Stake (1999,28) lo define de la siguiente manera: *“el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*. Wittrock (1989,67) expresa que *“la ventaja principal del estudio de caso radica en que, al sumergirse en la dinámica de una entidad social, el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales”*. Crespo (2000,125) dice *“es una mezcla de retórica, diálogo, inducción, intuición y razonamiento: es la recreación de la metodología de la ciencia práctica”*. De la Orden (1985,88) lo define como *“enfoque ideográfico puesto que su finalidad consiste en la comprensión profunda de la realidad. Se basa en el razonamiento inductivo, con un análisis minucioso de la información y los datos”*.

Rasgos característicos del método de estudio de caso:

a) Totalidad: el estudio de caso trata de abarcar en términos globales aspectos o elementos de la situación estudiada. b) Particularidad: como es una realidad concreta, contextualizada, la investigación se hace irrepetible. c) Realidad: al realizar la investigación en un contexto particular quiere decir que existe una imbricación con el entorno natural o cultural en el que la investigación tiene lugar y se desarrolla. c) Participación: el investigador y la comunidad educativa se involucran activamente en el proceso investigativo. d) Accesibilidad: es la facilidad para el acceso a los documentos y a los sujetos investigados.

Nuestro estudio de caso, se basa en planteamientos de los siguientes tipos:

1) Fenomenológicos: debido a que estudiamos la experiencia vital y cotidiana de los profesores sin categorizar. Intentamos conocer el significado que las personas dan a su experiencia, describiendo, comprendiendo e interpretando. Estudiamos los fenómenos educativos desde la perspectiva de los sujetos. La conciencia fenomenológica constituye un aspecto esencial en nuestra investigación, ya que como afirma Kincheloe (2003), ésta remite a la experiencia tal como ésta es vivida, sentida o experimentada.



2) Etnográficos: ya que corresponde al sentido en el que Atkinson y Hammersley (1994) y Vasilachis (2006) caracterizan la etnografía: énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto antes que en la comprobación de hipótesis sobre el mismo; tendencia a trabajar con datos que no han sido codificados; se investiga con profundidad un caso; a través del análisis de datos se interpretan los significados y funciones de las actuaciones humanas. Para estos autores la etnografía representa un método de investigación social que, sin ser el único válido, ofrece numerosas ventajas frente a otros y puede ser usado en cualquier fase del proceso investigado, genera relatos descriptivos que facilitan el proceso de construcción teórica.

3) Interaccionismo simbólico: el significado de las acciones es un proceso social que surge como consecuencia de la interacción entre los individuos. Además, la utilización del significado por una persona implica también un proceso interpretativo, ya que ésta selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados de acuerdo con la situación en la que se halla inmerso. Como consecuencia, las actividades de cada uno de los miembros de un grupo se producen básicamente en respuesta o en relación con las de los demás.

En este marco conceptual descrito, en líneas generales, intentamos comprender qué significado simbólico tiene el trabajo colaborativo, el desarrollo profesional, el cambio y la mejora continua para los miembros de la comunidad educativa de la Escuela del Magisterio y cómo interactúan unos con otros, como así también lo entienden Pérez Ferra (2000), Bonafé Pérez (2020).

Después de haber descrito el enfoque general de la investigación y los planteamientos fenomenológicos, etnográficos y propios del interaccionismo simbólico en los que nos basamos, podemos decir que dichas decisiones metodológicas son acordes con las finalidades que nos hemos planteado en el momento de iniciar el proceso de investigación y con el marco ontológico y epistemológico en el que éstas se inscriben. Las finalidades básicas son:

1. Visibilizar los imaginarios que los sujetos atribuyen a una cultura de colaboración en la Escuela del Magisterio.
2. Comprender las relaciones que los profesores de la Escuela del Magisterio establecen entre dichos imaginarios y su práctica docente.
3. Identificar prácticas emergentes en la actividad de los profesores que contribuyan al desarrollo de actividades de colaboración en el desempeño de su actividad profesional.
4. Socializar con la comunidad educativa los imaginarios que favorecen una cultura colaborativa en la Escuela del Magisterio como forma de comprender una educación de calidad.

Algunos de los principios de esta investigación son:



a) Partimos de una concepción dinámica y construida de la práctica docente en general y de las prácticas en colaboración entre el profesorado en particular. b) Creemos que el conocimiento se crea en la interacción entre el investigador y el objeto de la investigación. El significado surge como consecuencia de dicha interacción. c) Nos proponemos estudiar las situaciones de colaboración desde la perspectiva de los profesores que las protagonizan intentando comprenderlas a través del acercamiento a sus puntos de vista, es decir, a la comprensión del significado que dan a su experiencia. Para ello nos basamos en el conocimiento profesional práctico del profesorado, en sus imaginarios, conceptos y teorías. d) Intentamos conocer el significado simbólico que tienen los profesores en torno a la colaboración entre los miembros de la Escuela y cómo interactúan unos con otros. e) Nos planteamos estudiar la experiencia vital y cotidiana del profesorado en relación a la colaboración, sin categorizar ni codificar. f) Creemos que el investigador forma parte de las situaciones en colaboración y debe interpretarlas para llegar a comprenderlas. g) Consideramos que los intérpretes y sus acciones no son neutrales, sino que están sometidos a un proceso de crítica constante. h) Pensamos que la metodología debe ir dirigida a la construcción del conocimiento. i) Consideramos que el diseño de investigación debe construirse a partir de un marco metodológico general que permita recoger las diferentes perspectivas de los participantes. j) Pretendemos explorar el fenómeno de la colaboración antes que comprobar hipótesis. k) Nos planteamos investigar con profundidad un caso. l) Nos proponemos elaborar relatos descriptivos que faciliten el proceso de construcción teórica. m) Pretendemos estudiar los significados de la colaboración a través del análisis de la información. n) Reconocemos la incidencia de los condicionantes en la cultura de colaboración. o) Nos preguntamos por el papel que asume el equipo directivo en el desarrollo de una cultura de colaboración en la Escuela del Magisterio. p) Analizamos la proposición de alternativas que contribuyan a la mejora de la práctica docente a través del ejercicio de un trabajo colaborativo que promueva el desarrollo profesional. q) Sustentamos la importancia de la reflexión del profesorado sobre su práctica docente.

La caracterización, pues, hasta aquí realizada de la investigación interpretativa resulta acorde con las finalidades de nuestra investigación, si bien para lograr la mejora de la práctica, el trabajo colaborativo del profesorado y su desarrollo profesional es preciso tratar de identificar y eliminar las condiciones que se oponen a la verdadera comunicación e interacción. De ahí la necesidad de adoptar un enfoque crítico.

La perspectiva interpretativa y la incorporación de planteamientos críticos nos exigen utilizar técnicas determinadas con carácter prescriptivo. Precisamente esta ausencia de un protocolo obligado constituye una de las mayores riquezas de este tipo de investigación que se guía, como indica Eisner (1998, 197), por la búsqueda de sentido en lo que se hace de acuerdo con el contexto en el que se trabaja:

“La razón de la parquedad de las prescripciones metodológicas está relacionada con la propia naturaleza de la indagación cualitativa ocupa un lugar privilegiado en lo idiosincrático, en la explotación de los esfuerzos



únicos de los investigadores, en lugar de la estandarización y la uniformidad. Por lo tanto, los investigadores que estudian escuelas o aulas, y que se ocupan de ese oficio llamado trabajo de campo, harán cosas de manera que las doten de sentido, según el problema en el que estén interesados, el talento que posean y el contexto en el que trabajen.”

Los estudios de caso permiten, en opinión de Martínez Bonafé (1990) además de examinar la propia actividad práctica, analizar los factores que la constriñen o condicionan, convirtiéndose así en “...un buen instrumento metodológico para la deliberación profesional crítica de los profesores.” (Martínez Bonafé, 1990,66)

3.3. Presentación del caso y cuestiones que interesa estudiar

La colaboración entre los profesores cuenta con la valoración positiva del propio profesorado, de los padres de los alumnos y, en general, de la sociedad. Las ventajas del trabajo colaborativo frente al individual son reconocidas hasta el punto que la necesidad de colaborar se ha convertido en un axioma que nadie se atreve a poner en duda. La cooperación constituye así una actividad recomendada por unos, exigida por otros y valorada positivamente por todos.

La mayoría de los profesores consideran el trabajo colaborativo como una labor cuya práctica aporta numerosos beneficios a su propia formación y desarrollo profesional, a las escuelas, al alumnado, y en líneas generales, a todo el sistema educativo. Entienden la colaboración como una actividad beneficiosa y necesaria, aunque aducen numerosas dificultades y problemas para llevarla a la práctica de forma habitual. Del mismo modo, los padres de los alumnos y la sociedad en general, valoran positivamente el desarrollo de actividades en colaboración entre profesores, al considerar que son beneficiosas para lograr los fines educativos que éstos se proponen lograr. Unos y otros suponen que cuando los profesores trabajan conjuntamente se aprovechan los esfuerzos y los recursos y la enseñanza funciona mejor.

Esta valoración positiva de la cooperación está avalada por los profesores que la practican, quienes manifiestan no recurrir a ella tan sólo para realizar mejor o más fácilmente su trabajo, sino que constatan que mejora las relaciones interpersonales y crea vínculos afectivos que de otra manera no se desarrollarían. De esta forma la colaboración se convierte en una forma de enseñar-aprender que reconoce y valora a los demás como personas con las que queremos y podemos compartir en condiciones de igualdad.

Sin embargo, frente a este acuerdo general y unánime en torno al hecho que la colaboración es necesaria y que de ella se obtienen múltiples beneficios, la práctica diaria de los profesores suele basarse en un trabajo individual. En muchas ocasiones el trabajo docente se encuentra condicionado por múltiples factores y se limita a un reparto de tareas que no implican la asunción de fines comunes a partir de los cuales se



determinan las tareas concretas y se produce el paso del *yo pienso al nosotros argumentamos*. La colaboración puede llegar a perder así su fuerza, su capacidad transformadora y sus posibilidades de favorecer el desarrollo profesional de los docentes.

A partir de esta situación, nos preguntamos si la estructura del lugar de trabajo, es decir, la idiosincrasia, la cultura y las condiciones en las que se desarrolla la docencia, hacen posible la colaboración y, por tanto, el desarrollo profesional, o si, por el contrario, dicha estructura escolar impide o dificulta el ejercicio de un trabajo docente verdaderamente colaborativo.

El problema objeto de nuestro estudio se centra, pues, en el conocimiento de los imaginarios que favorecen una cultura de colaboración y la identificación de los profesores con los mismos; en el análisis de las características de las prácticas emergentes o no; en colaboración y de los condicionantes que unas veces impiden y otras favorecen que se produzca el mejoramiento de la formación del profesorado y la calidad educativa en la Escuela del Magisterio.

Nos planteamos numerosas preguntas al iniciar nuestro quehacer. Estos interrogantes van siendo completados o apoyados por otros, a medida que el proceso de investigación avanza, y que, en consecuencia, vamos viendo el problema objeto de estudio desde nuevas y complementarias perspectivas. El marco conceptual del que partimos se puede resumir, pues, en cuatro apartados:

1. La colaboración entre profesores es considerada beneficiosa por los distintos sectores de la comunidad educativa y, en general, por la sociedad, ya que le atribuye numerosas ventajas y beneficios. Sin embargo, el ejercicio de esta tarea se opone a los valores dominantes en el contexto social pues tienen un marcado carácter individualista. Esta situación nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas acerca de los imaginarios circulantes en la Escuela del Magisterio durante el año 2017 sobre este ítem:

1.1. ¿Qué valores pone en juego el ejercicio de la colaboración? ¿Qué relación existe entre dichos valores y los que caracterizan a la sociedad actual?

1.2. ¿Por qué se considera positivo el ejercicio de la colaboración entre los profesores? ¿Qué beneficios se le atribuyen habitualmente?

2. El trabajo individual, y en muchas ocasiones el individualismo, están presentes en el ejercicio diario de numerosos profesores que trabajan aislados de otros compañeros y tampoco promueven el trabajo colaborativo en sus aulas. Los interrogantes siguientes intentan aproximarnos al quehacer y a las motivaciones del profesorado de la Escuela del Magisterio durante el periodo investigado:

2.1. ¿En qué situaciones trabajan los profesores en colaboración con sus compañeros? ¿Por qué lo hacen?



- 2.2. ¿Qué características posee el trabajo colaborativo entre los profesores?
- 2.3. ¿Cuáles son las consecuencias del trabajo en colaboración? ¿Qué ventajas e inconvenientes presenta este tipo de trabajo?
- 2.4. ¿Qué elementos condicionan la práctica de la colaboración entre el profesorado?
- 2.5. ¿Qué motivos impulsan a los profesores a trabajar aisladamente? ¿Qué ventajas encuentran en esta situación?
- 2.6. ¿Existe relación entre el interés y la motivación de los profesores por trabajar en colaboración con sus compañeros y el interés por promover el trabajo colaborativo en sus aulas?
- 2.7. ¿Podemos encontrar algún vínculo que relacione la colaboración con los procesos innovadores en la Escuela del Magisterio?
- 2.8. ¿Están los profesores preparados para desarrollar un trabajo colaborativo?

3. En numerosas ocasiones, cuando los profesores colaboran en las tareas docentes se desarrollan profesionalmente, convirtiéndose así en mejores profesionales. En estos casos la colaboración genera procesos de reflexión compartida en torno a los temas de enseñanza-aprendizaje a los que se enfrentan y con los que se desarrollan como profesionales. Sin embargo, en otras ocasiones, los profesores trabajan en equipo y no protagonizan procesos de reflexión compartida ni se desarrollan profesionalmente, o bien lo hacen de forma muy limitada. Los interrogantes siguientes buscan respuestas a esta aparente contradicción:

- 3.1. ¿En qué situaciones la colaboración entre profesores genera desarrollo profesional? ¿Cómo podemos caracterizar dichas situaciones? ¿Qué podemos hacer para favorecerlas?
- 3.2. ¿En qué condiciones la colaboración crea procesos de reflexión compartida? ¿Qué relación existe entre estos procesos y el desarrollo profesional?
- 3.3. ¿Qué ocurre cuando la colaboración no crea procesos de reflexión compartida? ¿Podemos buscar alternativas de mejora en estos casos?
- 3.4. ¿Se dan generalmente en la Escuela del Magisterio condiciones para realizar una colaboración que promueve el desarrollo profesional? ¿Existen elementos institucionales que favorezcan o dificulten la colaboración entre los profesores?

4. El equipo directivo realiza convocatorias al profesorado para que colabore en



las tareas docentes, especialmente en los momentos de acometer reformas curriculares, sin embargo, no queda claro de qué forma y en qué medida dichas intenciones se traducen en un aumento de la cultura colaborativa de la Escuela del Magisterio. Los interrogantes siguientes buscan rescatar los imaginarios sociales durante el periodo investigado:

- 4.1. ¿Qué papel juega el equipo directivo en el desarrollo de una cultura de colaboración en la Escuela? ¿Cómo actúan y qué sentido tienen sus recomendaciones al respecto?
- 4.2. ¿Qué motivos impulsan al equipo directivo a realizar llamados a la colaboración entre profesores?
- 4.3. ¿Habilita el equipo directivo medidas concretas para promover la colaboración? ¿De qué tipo?

3.3.1. Contextualización del caso. Breve referencia histórica

El interés por conocer el contexto y la cultura de la Escuela se vincula a la necesidad de analizar el impacto de la cultura organizativa en el proceso formativo y en el fortalecimiento de una cultura colaborativa. Como manifiesta Santos Guerra (2015) el concepto de cultura organizacional en la institución se torna imprescindible para el análisis y la mejora del proceso educativo porque brinda claves sobre la gramática y la semántica institucional.

En este apartado enfocamos la realidad institucional de la Escuela del Magisterio mediante un análisis de sus componentes al recuperar su historia, desde su creación, a fin de conocer cómo surgió, cómo fueron sus primeros años, los cambios que ocurrieron, cómo se afrontaron las transformaciones, cómo es ahora y hacia dónde va.

Más allá de polémicas y litigios, Cuyo tiene una institución inconfundible como la Universidad Nacional de Cuyo. Según Fontana (1989), su creación se debió a la imperiosa necesidad de conocimientos que enraizó en Mendoza con empuje y clarividencia. Aunque desde principios del siglo Mendoza poseía instituciones educativas de nivel medio y superior, aún no se daban las condiciones mínimas necesarias para erigir una universidad.

Recién hacia 1933, la fundación de la Academia Provincial de Bellas Artes con artistas de envergadura dio el puntapié inicial. Cuatro años más tarde, el Primer Congreso de Historia de Cuyo organizado por la Junta de Estudios Históricos de Mendoza, (cuyo presidente, el Dr. Edmundo Correas, fue el primer Rector de la Universidad Nacional de Cuyo), permitió su creación el 21 de marzo de 1939. El acto de inauguración fue el 27 de marzo en la Biblioteca San Martín (Decreto N° 26971, 1939).

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo aprobó en el año 1943 el Estatuto de los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, bajo



cuyo régimen estaban: el Colegio Nacional Central General. José de San Martín, la Escuela Superior de Comercio Martín Zapata, el Liceo Agrícola y Enológico Domingo Faustino Sarmiento (Mendoza), la Escuela Normal de Maestros Juan Pascual Pringles (San Luis) y la Escuela de Minas e Industrial y Anexo de Artes y Oficios (San Juan). (Resolución No. 351/CS, 1943).

Durante el Rectorado del Prof. Ireneo Fernando Cruz, el 29 de diciembre de 1947 fue creada la Escuela Superior del Magisterio, según Ordenanza No. 252/Rectorado (1947). Las ideas de su creación fueron volcadas en el Expediente N° 26170 (1947,4) emitidas por la Escuela de Lenguas Vivas y la Facultad de Filosofía y Letras:

“La finalidad de este ciclo del Magisterio será las de formar maestros aptos para el desempeño de la docencia primaria; intensificar la enseñanza del inglés y francés a los efectos de que los alumnos egresados de 6º año puedan ingresar directamente al segundo año del profesorado de Lenguas Vivas y la de suministrar una enseñanza de fondo humanista que permita el ingreso directo a la Facultad de Filosofía y Letras.”

Por aquel entonces, el Prof. Alfonso Solá González, Director de la Escuela de Lenguas, guio sus pasos en el mismo edificio, aquel de la calle Rivadavia. El motivo era que estaba anexada a ese Instituto y sólo contaba con el ciclo superior (4º, 5º y 6º año). Los alumnos que ingresaban en sus aulas debían tener aprobado el ciclo básico correspondiente a los planes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación o el tercer año del primer ciclo del Colegio Nacional Central General. José de San Martín.

La Ley 13.247, promulgada el 24 de septiembre de 1948 durante el gobierno de Juan Domingo Perón a propuesta de su ministro Oscar Ivanissevich, permitió otorgar títulos nacionalizados que según la Ordenanza N°17/Rectorado (1951) en la Universidad Nacional de Cuyo correspondieron a los de Maestro Normal Superior y Bachiller Nacional. A partir de esta Ordenanza, la Escuela extendió su plan de estudios cuando fue incorporado el ciclo básico (1º, 2º y 3º año) en 1953. De este modo se logró una completa integración desde el 1º al 6º año, lo que implicó una reorganización escolar con el propósito de educar integralmente al futuro docente de primaria, suministrar una enseñanza de tipo humanista que permitiera el ingreso directo a la Facultad de Filosofía y Letras, y capacitar a los alumnos para el emprendimiento de cualquier carrera universitaria.

En 1954 fue separada de la Escuela de Lenguas Vivas y comenzó a depender directamente de la Facultad de Filosofía y Letras, aunque mediante la Ordenanza 49/Rectorado (1954) se asignó una nueva dependencia directa: del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo. Las causas aducidas fueron las siguientes: 1) El plan de estudios daba una capacitación integral que excedía los fines de especialización que se tuvo en cuenta en el momento de la creación, no existiendo razón para que siguiera dependiendo de la Facultad de Filosofía y Letras. 2) El creciente número de alumnos



indicaba la importancia que había alcanzado como colegio de enseñanza secundaria, debiendo eliminarse las trabas existentes a fin de facilitar un mejor desenvolvimiento. 3) Los inconvenientes de orden administrativo y el planteo de problemas a la Facultad aumentaban la tarea de esta última con pérdida de tiempo considerable antes de que las resoluciones llegaran al Rectorado.

En 1957 se tomó por primera vez un examen de ingreso a los aspirantes y, al mismo tiempo, se crearon nuevas divisiones de cursos: a las tres divisiones ya existentes (A, B y C) se agregaron dos más (D y E).

En 1958 El Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo decidió nuevamente la integración directa de los establecimientos secundarios dentro de las estructuras de las Facultades afines por Resolución N° 71/CS (1958). Debido a esta medida volvió a formar parte de la Facultad de Filosofía y Letras. Fue entonces cuando se suprimió la palabra Superior de su denominación según la Ordenanza No.107/CS (1959), con el argumento de que originaba confusión respecto de los establecimientos que el Estatuto Universitario fijaba como superiores.

La Doctora Carmen Vera Arenas, entonces directora, vinculó la Escuela del Magisterio con la UNESCO. Por eso, el Rectorado solicitó ante la Comisión Nacional su designación como Escuela asociada para la comprensión internacional del plan UNESCO. Esta nueva categoría le otorgó la denominación de escuela piloto, lo que implicó la reorganización que fue aprobada por la Facultad de Filosofía y Letras por Resolución No.88/Facultad Filosofía y Letras (1959).

Según Resolución No.314/Facultad de Filosofía y Letras (1959) estaba organizada en los siguientes niveles: 1) El experimental, denominado escuela primaria y jardín de infantes. 2) El secundario con características de escuela normal, que otorgaba el título de Maestro Normal, Superior y Bachiller Nacional. 3) El de los Cursos de especialización y perfeccionamiento docente que incluía, entre otros, los cursos para maestros rurales, para directores e inspectores, y para preceptores.

Su nivel secundario estaba conformado por dos ciclos: el básico (de 1º a 3º año) y el pedagógico o superior (de 4º a 6º año). Las materias del plan de estudios se agrupaban en seis departamentos de asignaturas afines. Éstos eran: el departamento de ciencias exactas y biológicas; el de geografía-historia; el de letras; el docente; el de materias estéticas y el de educación física. Cada uno elegía a un Secretario de Departamento, quien integraba además el Consejo Asesor de la dirección, con el fin de alcanzar la mayor coordinación posible.

La tarea de formación pedagógica se complementaba a través de otros organismos dependientes de la misma Escuela: la *Escuela de aplicación*, un *Laboratorio pedagógico*, los *Clubes estudiantiles* y *Clubes de ex-alumnos*, y una *Fundación de padres y amigos*. El Laboratorio pedagógico poseía un consultorio psicopedagógico, uno de psicoterapia, uno de orientación vocacional y profesional, más la oficina de



planeamiento.

Al respecto dicen Bonvecchio y Spósito (1965, 508):

“En el transcurso de sus dieciséis años de vida la Escuela del Magisterio ha sufrido una evolución que la ha convertido de establecimiento secundario en una escuela superior, en un organismo de gran importancia dentro de la estructura de la Facultad de Filosofía y Letras, una de las entidades educacionales de mayor incidencia en nuestro medio.

Su finalidad, comenzó siendo la de formar maestros, pero sobre todo preparar alumnos para la Escuela de Lenguas Vivas, abarca en la actualidad las de educar integralmente al docente primario, luego la de servir de plantel experimental de la Facultad de Filosofía y Letras, y por último la de capacitar a los alumnos para la prosecución de cualquier carrera universitaria, en particular, las humanísticas.

Por lo que se refiere al primer objetivo, constituye uno de los establecimientos más completos para la formación del magisterio; la idoneidad de sus egresados en cuanto al ejercicio de la profesión es reconocida públicamente.

El hecho de ser escuela de aplicación de la Facultad de Filosofía y Letras, le brinda la posibilidad de estar en permanente contacto con esta alta institución docente. Por último, la educación que brinda, permite a sus egresados, una participación destacada en la sociedad y una capacitación sólida y eficiente.”

Según las Actas de reuniones del Consejo de Escuela (1960), al mismo tiempo que la Escuela acrecentaba su prestigio entre la sociedad mendocina y se postulaban innumerables púberes para acceder a sus aulas, se sumaron otros edificios. En realidad, éstos carecían de las comodidades necesarias por ser casas de familia no preparadas para el quehacer educativo. Sin embargo, eso no parecía amedrentar a los jóvenes que encontraban un sustituto para reunirse en lugares como: la Biblioteca Central o el Comedor y Hogar Universitario de la calle Rivadavia, o el Club Andes Talleres para las clases de gimnasia y al que arribaban por un medio de transporte hoy casi desaparecido, el tranvía.

En los primeros años de la década del 60 su estado edilicio era deplorable. La vieja casona de la calle Rivadavia y avenida España estaba prácticamente destruida por el paso del tiempo y los movimientos sísmicos; la humedad filtrada por los techos de mal aislamiento había desprendido los cielorrasos de lienzo; casi no penetraba luz del exterior y los continuos cortocircuitos impedían poseer la artificial. Hasta que, en 1969 se trasladó a la calle Mitre, entre Colón y Pedro Molina. Su población estudiantil era de 840 alumnos a los que había que sumarle los pequeños de la primaria. Pero este antiguo

edificio tampoco permitía albergar a todos. Fue necesario que subvinieran otros, como el de la calle Patricias Mendocinas entre Las Heras y Gral. Paz; el Colegio Universitario Central facilitó algunas aulas en el turno tarde al igual que la Escuela de Comercio Martín Zapata, la Universidad Maza en Patricias Mendocinas y Colón, y el edificio de Gutiérrez 434. Mientras tanto, los directivos seguían reclamando un lugar definitivo donde instalarla como consta en las Actas de reuniones del Consejo de Escuela (1969).

Por fin, el gobierno provincial donó una fracción de 3.681,30 m² de los terrenos pertenecientes al Ferrocarril Trasandino, ubicada entre las calles Belgrano, Sobremonte y Cnel. Rodríguez. El 14 de octubre colocaron la piedra fundamental del que sería su edificio inaugurado tres años después, cuyo proyecto fue obra del Arq. Mario Pagés y del equipo técnico del Departamento de Estudios y Proyectos de Dirección de Obras y Servicios de la Universidad Nacional de Cuyo.

Fue en 1970 cuando se decidió que los establecimientos de enseñanza pre-universitaria estuvieran bajo la jurisdicción directa del Rector. Al mismo tiempo se creaba la Dirección de Enseñanza Media Preuniversitaria DEMPU, asistida por el Vicerrector para dirigir lo referido a la enseñanza secundaria -con la participación de las Facultades en lo académico-; vincular las orientaciones de los colegios secundarios; ser órgano asesor del Rector y del Consejo Superior en lo relativo a este nivel de enseñanza, y elaborar las normas en común. También se instituyó el Consejo Asesor de Enseñanza Secundaria CAES, formado por los directivos de los colegios secundarios, órgano deliberativo, sin atribuciones ejecutivas, cuya misión era asesorar la DEMPU, según Ordenanza No. 5/Rectorado (1970).

La década del 70 marcó un significativo cambio en su organización. La última promoción de maestros superiores tuvo lugar en 1976. El marco referencial lo dio el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación al proponer la creación del Profesorado de nivel elemental en las escuelas normales y excluir la formación de maestros en el nivel secundario por Resolución No. 2848/MCE (1971). Por lo tanto, el Rectorado de la UNCUYO dispuso suprimir la carrera del magisterio en el nivel medio e incorporar, dentro de la misma estructura, el nivel terciario, según Ordenanza No. 30/Rectorado (1971).

Durante este período se formaron comisiones internas que trabajaron intensamente y presentaron tres propuestas para la creación de un Bachillerato Lingüístico-literario (con salida laboral de secretario y archivista bilingüe); un Bachillerato Científico; y un Bachillerato Pedagógico (con salida laboral de preceptor). La Dirección de Enseñanza Media Preuniversitaria DEMPU, recibió el expediente que se fue engrosando con el tiempo y el esfuerzo de los profesores. Finalmente, en 1973 la Facultad de Filosofía y Letras propuso la creación de un Bachillerato Pedagógico con cinco años y un Profesorado de nivel elemental con dos.

En 1975 se designó una Comisión Especial que propuso una estructura de dos niveles: el secundario y el terciario. Así fue aprobado el plan de estudios que sería aplicado para el nivel secundario, constituido por un ciclo básico de tres años y un ciclo



superior de orientación pedagógica de dos años de duración, más los cursos optativos de capacitación laboral en turno complementario y el nivel terciario para la formación del maestro primario con dos años de duración y un cuatrimestre posterior de práctica docente, según Ordenanza No.71/Rectorado (1975). A este plan, que había sido presentado públicamente como oferta educativa, se le hicieron numerosas reformas estructurales.

Se vivió un gran desasosiego cuando, *"en un lapso de cuatro años se presentaron diez modificaciones de la Escuela del Magisterio y/o Formación Docente, tanto en sus planes de estudio como en su estructura, y antes de que una promoción completa concluyera sus estudios"*. Ordenanza No.23/Rectorado (1976).

En 1978, se decidió nuevamente la dependencia directa del Rectorado y se quitó "superior" del nombre, que quedó simplemente como Escuela del Magisterio. Durante esta etapa se establece en una misma unidad educativa los siguientes niveles: a) pre-elemental y elemental (Escuela de Aplicación), b) bachillerato pedagógico (Escuela del Magisterio), y c) terciario para la formación de docentes de enseñanza común y especial (Escuela Superior de Formación Docente). Así, se dispuso el ordenamiento curricular del nivel terciario para las carreras de: profesor de educación primaria, en dos años; profesor de jardín de infantes y profesor de educación diferenciada especializado en débiles mentales, en tres años de duración, según Ordenanza No.3/Rectorado (1978). A los dos años, el Rectorado aprobó el diseño curricular para el nivel secundario. En él se explicitan los fines, objetivos, estructura, plan de estudios y asignación horaria que justifica el título de Bachiller Pedagógico, más el curso optativo de capacitación laboral para Auxiliar Docente, por Ordenanza No. 24/Rectorado (1980).

Menciona dicha Ordenanza No.24/Rectorado (1980), entre sus fines:

"Procurar una educación integral, vocacionalmente orientada que permita encauzar actitudes e intereses de los estudiantes hacia los estudios superiores, especialmente para las carreras docentes".

Se fijan como objetivos:

"El logro de los fines trascendentes del hombre en su carácter de persona humana. El recto uso de la libertad con conocimiento de la Ley moral, fortalecimiento de la voluntad y orientación de la afectividad. Proporcionar una formación pedagógica especial que oriente vocaciones hacia estudios vinculados con la docencia. Proporcionar a los alumnos capacitación laboral que permita, a quienes optan por ella, desempeñar tareas auxiliares de la docencia."

En relación a las actividades coprogramáticas se fijan como objetivos:

"Completar la formación académica. Ofrecer oportunidades para el descubrimiento de condiciones vocacionales y para discriminar aptitudes."



Orientar para el uso adecuado del tiempo libre.”

Al año siguiente, el Rectorado decidió la organización departamental de las cinco escuelas secundarias; y la creación de las jefaturas de departamentos. Desde entonces, cada Jefe de Departamento por su función jerárquica superior sería remunerado a partir de un mínimo equivalente a tres horas cátedra por semana. Ordenanza No.11/Rectorado (1981).

Con el regreso a la democracia, el Consejo Asesor de Enseñanza Secundaria CAES, que había desaparecido en la época del proceso militar, fue restablecido. Ordenanza No.2/Rectorado (1984). La labor del mismo consistió, entre otras actividades, en elaborar el preceptivo general de los colegios secundarios, los contenidos curriculares, las normas de evaluación, las pautas metodológicas y las modalidades para el nombramiento de los profesores. Fue por ese entonces cuando se colocó, en el mismo predio, la piedra fundacional de la escuela primaria.

El nivel terciario se iría alejando cada vez más. El Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo, resolvió dividirla en dos unidades académicas y volvió a perder la denominación de Superior, según Ordenanza No.9/CS (1986). Su nivel medio, con el nombre de Escuela del Magisterio pasó a depender de la Facultad de Filosofía y Letras; el nivel terciario o Escuela Superior de Formación Docente, con la escuela primaria o Departamento de Aplicación, continuó su dependencia del Rectorado hasta que, en 1996 lograra la designación de Facultad de Educación Elemental y Especial, actualmente Facultad de Educación. Su primer decano fue la Profesora María Victoria Gómez de Erice.

Durante la década del 90 las instituciones educativas argentinas tuvieron que afrontar grandes cambios a partir de la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993). Una vez sancionada ésta, por Resolución No.26/CFE (1993) del Consejo Federal de Educación, se dieron las pautas sobre la metodología para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de dicha Ley; y por Resolución No.30/CFE (1993) se decidió la estructura del sistema educativo nacional, las funciones y finalidades del nivel inicial de la Educación General Básica (EGB 1, 2 y 3, que incluía de 1° a 9° año) y del nivel Polimodal (1°, 2° y 3° año). La meta global establecida fue que, para el primer año del nuevo siglo (es decir, para el año 2001), ya estuviera funcionando en forma total la nueva estructura propuesta para el sistema educativo nacional.

Así, el Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, presidido por el Ing. Armando Bertranou, creó la Dirección General de Enseñanza Polimodal DIGEP en 1995. De este modo, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo dictaminaba que sus escuelas secundarias sólo serían Polimodales, lo que implicó un ciclo de tres años. Y, a pesar del reiterado pedido para permitir en sus colegios de enseñanza secundaria el tercer ciclo de la EGB3 (8° y 9° año de educación general básica), este fue denegado.



Esta situación provocó el desafío de la implementación de adelantos pedagógicos propuestos como innovadores en la Ley Federal de Educación, en las Ordenanzas N° 41/CFCE (1995) y N° 43/CFCE (1995) del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación y en el Acuerdo Marco de implementación de la EGB3 y de la Educación Polimodal. Adelantos que significaron el iniciar el cambio: en la gestión y organización, en la puesta en práctica del aula flexible, en la incorporación paulatina de los Contenidos Básicos Comunes CBC y en empezar a construir el Proyecto Educativo Institucional PEI.

Por Resolución N° 1/CS (1997) del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo durante el rectorado del Lic. Francisco Martín, le cupo a la Escuela del Magisterio la transformación de sus tradicionales 1° y 2° años en 8° y 9° de la EGB3, lo que significó un diseño curricular de transición. En el Artículo 1° de dicha Resolución se especificaba que esta transición sería por única vez para el ciclo lectivo 1997. Sin embargo, frente al reclamo de la comunidad educativa de los colegios secundarios, y al problema estructural de la Provincia, se elaboró la Resolución No. 87/Rectorado (1997) donde se modificó el Art. 1° que autorizaba por última vez el ingreso a 8° año para el ciclo lectivo 1998. El artículo tercero de la Resolución No. 1/Rectorado (1997) obligó a los Consejos de Escuela de los colegios medios de la Universidad Nacional de Cuyo a elaborar un diseño curricular abierto del 8° y 9° año que incorporara los contenidos aprobados para los correspondientes cursos del tercer ciclo de EGB, y presentar una propuesta curricular abierta para la educación Polimodal y Trayectos Técnicos Profesionales.

Se transitó por una profunda transformación del sistema educativo nacional desde 1993. A raíz del cambio estructural del sistema, la educación básica de 7 años de escolaridad obligatoria pasó a ser de 9 años, y el nivel secundario de 5 pasó a tener 3 años, desde entonces Polimodal.

El Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, a través de la Dirección General de Educación Polimodal DIGEP, designó una Comisión Técnica para la elaboración de un diseño curricular jurisdiccional para el nivel Polimodal cuyas características fueron comunes para todo el país en sus 5 modalidades. La Escuela del Magisterio optó por 3 Modalidades vinculadas con su identidad: 1) Humanidades y Ciencias Sociales, 2) Comunicación, Artes y Diseño y 3) Ciencias Naturales. Todas con orientación pedagógica. El perfil institucional no estaba alejado de su propia historia. La Escuela, nacida hace más de medio siglo, había formado Maestros Superiores y Bachilleres Pedagógicos. Por lo tanto, se la relacionó con lo humanístico, lo artístico, lo científico y lo pedagógico.

Por último, se tuvo que afrontar un nuevo desafío ya que, a partir de 2010, la Universidad Nacional de Cuyo decidió aplicar la Ley de Educación Nacional No. 25206 (2006) en sus escuelas dependientes. Es así como la Escuela del Magisterio eligió nuevamente tres Orientaciones, ésta vez llamadas: 1) Ciencias Sociales y



Humanidades, 2) Comunicación y 3) Ciencias Naturales, siempre teniendo en cuenta su tradición e historia. Entonces se volvió a los 5 años de educación secundaria, con la obligatoriedad en este nivel.

3.3.2. Características de la Escuela

Describimos a continuación, el funcionamiento de la Escuela hasta el año 2017, entonces presentaba las siguientes características que fueron rescatadas de la Memoria Anual Escuela del Magisterio (2009, 20015, 2016) y del Plan Anual Escuela del Magisterio (2016 y 2017):

El edificio se conforma de tres plantas con 15 aulas comunes, 4 especiales (biblioteca, música, computación, y centro tecnológico comunitario), salón de actos, gabinete psicopedagógico, mapoteca y videoteca. Además, cuenta con las dependencias de: dirección, vice dirección, sala de profesores, dos salas para preceptores, administración, maestranza, canchas para deportes, laboratorio y buffet. El tiempo de uso del edificio, desde la aplicación del polimodal y hasta el 2017 era de 12 horas en dos turnos.

Las personas que lo utilizaban durante el Polimodal eran aproximadamente, por año: 450 jóvenes (entre 15 y 18 años) agrupados en 15 divisiones de 30 alumnos por aula. 122 docentes; 15 preceptores; 5 auxiliares docentes; 12 administrativos y 6 ordenanzas.



Desde el 2010, a partir del regreso a la secundaria, por año el edificio fue ocupado por 750 jóvenes entre 13 y 18 años, agrupados en 15 divisiones con 30 alumnos por aula, en el turno mañana los terceros, cuartos y quintos años y en el turno tarde los primeros y segundos años.

El equipo directivo se conformaba por una directora y dos vicedirectoras, una por cada turno. El Consejo de Escuela estaba compuesto por 22 personas: los tres directivos, dos asesoras pedagógicas, siete jefes de áreas, un jefe del Servicio de Orientación, tres referentes disciplinares, tres Coordinadores de Modalidad u Orientación, un administrativo y dos jefes de preceptores.



El equipo docente de la Escuela, era de 143 profesores, 25 preceptores y un equipo del Servicio de Orientación integrado por especialistas. Más de la mitad de los profesores con una antigüedad que superaba ampliamente los 20 años en la profesión y a su vez 18 tenían menos de 5 años de antigüedad, 20% eran exalumnos de la Escuela y 12% tenían título de posgrado.

El ingreso a todas las escuelas de la Universidad Nacional de Cuyo hasta el 2002 se realizaba mediante examen de ingreso; desde entonces y hasta el 2010, se realizaba por promedio general de los promedios de 8º y 9º de la EGB3 y desde 2015 se ingresaba a 1er. año de secundaria con el promedio general de la primaria. Cada colegio ofrecía un día de *Escuela Abierta* para brindar orientación a padres y alumnos aspirantes. En ella se entregaba información específica de las características de las Modalidades u Orientaciones que ofrece la Institución.

La Escuela del Magisterio planificaba variadas actividades de ambientación para dar recepción a los alumnos de primer año y acompañarlos en el primer contacto con un ambiente para ellos desconocido. El equipo directivo, el servicio de orientación, los coordinadores, los profesores y preceptores de 1º año llevaban a cabo las siguientes actividades: 1) Jornada de ambientación para los alumnos de primer año, el día previo al inicio de clases a cargo del servicio de orientación, el centro de estudiantes y preceptoras. 2) Entrevistas iniciales a todos los alumnos que ingresaban, desde mediados de febrero a cargo del servicio de orientación. 3) Reunión con padres de alumnos de 1er. año para explicitar objetivos institucionales, pautas de convivencia y régimen de evaluación. 4) Campamento de bienvenida organizado por el Centro de Estudiantes, apoyado por el equipo directivo, departamento de educación física, servicio de orientación y preceptoras. Su objetivo era integrar a todos los alumnos de 1er. año y estimular el sentido de pertenencia con la Institución. 5) Encuentro entre padrinos (3er. año) y ahijados (1er. año) con la finalidad de acompañar a los que ingresaban y responder a sus inquietudes. 6) Elaboración de cuadernillos de actividades para reforzar los contenidos básicos para iniciar el ciclo lectivo. Estos cuadernillos eran elaborados por las áreas de Lengua, Matemática, Inglés y Biología. Se entregaban en diciembre durante la matriculación y se revisaban en la primera semana de clase.

El equipo directivo, departamento de orientación, jefes de área, profesores y preceptores de 1er. año organizaban y concretaban variadas estrategias para realizar la prevención primaria o inespecífica para todos los alumnos de la Escuela. Lo que supone la detección de necesidades de la población en general para poder disminuir las situaciones de riesgo.

El servicio de orientación, desde la aplicación del Polimodal cumplía con un programa de orientación educacional que se iniciaba en el penúltimo año en los Espacios de Definición Institucional con el apoyo para el desarrollo de hábitos y estrategias de estudio. Esto continuaba con el inicio de instancias de orientación vocacional con todo el grupo en las horas de los Espacios de Definición Institucional EDI, y concluía con la orientación vocacional ocupacional en el último año con grupos



de 8 alumnos o procesos individuales fuera del horario de clases, según se evaluaba la necesidad. También se contaba con variados programas destinados a: emergencias, prevención sísmica, talleres de amor y sexualidad, prevención de adicciones, violencia, etc.

Además, se realizaban reuniones trimestrales de *Escuela Abierta* para los padres en las que se entregaban los boletines y se desarrollaban diferentes temáticas referidas al aprendizaje, evaluación, normas de convivencia y otras problemáticas del adolescente. Reuniones de los equipos educadores de cada curso y división en las 15 divisiones que tenía la Escuela para acordar estrategias con el fin de reforzar las fortalezas y superar las dificultades.

Para realizar la prevención secundaria se realizaba la detección de los alumnos en riesgo y posteriormente la búsqueda de caminos de solución para las problemáticas presentadas: 1) Seguimiento del desenvolvimiento de los alumnos con dificultades en el rendimiento e inasistencias reiteradas o situaciones personales y/o familiares que entorpecen un aprendizaje eficaz. 2) Para superar las dificultades detectadas se realizaban: a) Entrevistas a los alumnos y padres con vice dirección, servicio de orientación, profesores y preceptores. b) Entrevistas con la doctora durante todo el año para diagnosticar y acompañar la salud. c) Clases de apoyo en Lengua, Matemática, Química, Física e Inglés. d) Derivación al servicio de orientación para concretar el seguimiento y orientación en problemáticas detectadas a nivel personal, familiar y grupal. e) Detección de alumnos con necesidades socio-económicas por la orientadora psicopedagógica, profesores, preceptores o manifestado por los padres. La trabajadora social y la directora evaluaban la posibilidad de otorgar la ayuda después de realizar entrevistas con los padres. f) La Cooperadora de la Escuela brindaba apoyo económico para abonos, almuerzos, uniforme y viajes de estudio. g) Reuniones con padres de los 1ros. años al iniciar el ciclo lectivo y al finalizar los trimestres para compartir el desenvolvimiento de los alumnos, facilitar el conocimiento y contacto entre los padres ingresantes y reflexionar sobre temáticas que favorecen la inserción de los hijos y la familia en la Institución.

La Escuela del Magisterio ha realizado de modo sistemático el seguimiento de sus egresados desde el 2003 hasta 2017. Las encuestas, entrevistas personales y telefónicas aportan información que ha permitido ver la relación que existe entre la Modalidad/Orientación que cursaron y las carreras universitarias que eligieron. Así mismo, se ha podido detectar egresados que adeudan materias y no han completado el ciclo polimodal o secundario y alumnos que ingresan al mundo del trabajo y no siguieron estudiando al momento de hacer la encuesta.

Si analizamos las carreras e instituciones elegidas, podemos observar que existe una estrecha vinculación entre la Modalidad/Orientación que cursaron y las carreras elegidas en más del 50% de los alumnos encuestados. Encuestas a egresados Escuela del Magisterio (2009):



a) En la modalidad de Comunicación, Arte y Diseño, los alumnos eligieron en primer lugar las carreras relacionadas con la Modalidad y en segundo lugar las relacionadas con carreras humanísticas. Muy pocos alumnos optaron por carreras científicas y un 20% de alumnos no siguieron estudiando inmediatamente terminado el Polimodal. b) De los 90 alumnos que cursaron la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, alrededor del 60% siguieron estudios en carreras humanísticas, y en los últimos años se incrementó el porcentaje que eligieron carreras relacionadas con la Comunicación y el Arte. Menos del 10% se volcaron a carreras científicas. Una minoría no continuó estudiando.

La Escuela asiste a la FIOES (Feria Informativa de la Oferta Educativa Superior) desde el año 2005. El servicio de orientación organiza la participación activa de los alumnos de 2ª año en la FIOES y cuenta con la participación de las orientadoras de los segundos años. Se prepara a los alumnos para la visita, se dispone de un día para llevarlos y luego se trabaja en los distintos Espacios de Definición Institucional EDI las conclusiones. A partir de esta instancia se organiza la orientación vocacional voluntaria para pequeños grupos (8 alumnos cada uno) durante 8 sesiones lo cual les permite tener una oportunidad más de orientación para la elección de carreras de grado y/o ámbito laboral.

Cabe aclarar que desde que la Universidad Nacional de Cuyo, se separó de la propuesta provincial estatal o privada de la provincia y organiza la UNCUYO Abierta o Expo-Educativa, la Escuela propicia la participación en esta Feria, por lo tanto, si los alumnos quieren asistir a la oferta Educativa Superior de la provincia de Mendoza, lo pueden hacer el día sábado con asistencia voluntaria y acompañados por algunas orientadoras.

En la Jornada Institucional del 10 de diciembre de 2009, los participantes informaron sobre su intervención en las acciones de seguimiento a los egresados y manifestaron:

“La mayoría de los docentes sabe que existe un proyecto en la Escuela. Por el informe que se realiza cada año en las memorias se observa a qué carreras ingresan los alumnos egresados. No se realiza desde la Escuela un seguimiento para saber si terminó la carrera empezada, o si la cambió”. “Si analizamos los gráficos, llegamos a la conclusión de que en su gran mayoría la elección de carrera universitaria coincide con la modalidad elegida”. “Los docentes que participan del proyecto saben que las encuestas se realizan vía telefónica y con estos datos se confeccionan gráficos y estadísticas que aportan información muy valiosa”. “La mayoría de los docentes no participa del proyecto de seguimiento de los egresados que se realiza en la Escuela”. “No se ha utilizado la información para revisar las propuestas curriculares de las diferentes modalidades”.

Según el seguimiento realizado a los egresados de la promoción 2009, podemos



decir que, de los 83 egresados de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, 36 alumnos han elegido carreras afines; 26 carreras vinculadas con la comunicación, el arte y el diseño; 8 relacionadas con las ciencias naturales y 6 aún no asisten a la facultad (marzo 2009). De los 27 egresados de la modalidad de Comunicación, Artes y Diseño, 12 siguen carreras afines; 4 relacionadas con las humanidades y 4 con ciencias naturales y 1 aún no asisten a la facultad (marzo 2009). De los 30 egresados de la modalidad de Ciencias Naturales, 16 continúan carreras afines, 4 relacionadas con las humanidades y 4 con la comunicación, el arte y el diseño y 5 aún no asisten a la facultad (marzo 2009).

3.3.3 Rasgos culturales

A continuación y con el fin de identificar los rasgos culturales de la Escuela del Magisterio, partimos de los supuestos básicos que se manifiestan, desarrollan, mantienen y transforman a través de las creencias, imaginarios, valores y normas compartidas entre sus miembros, en la relaciones de colaboración y colegialidad; el ejercicio de liderazgo; la actitud para el desarrollo profesional; la eficacia en la consecución de los aprendizajes y la planificación como camino para la realización de una visión compartida.

Para ello, según Bass y Avolio (2006) podemos diferenciar en las organizaciones dos tipos de cultura: la transaccional y la transformacional. Una cultura transaccional enfoca todo en términos de relación contractual tanto implícitamente como explícitamente. El individualismo es muy fuerte y priman los intereses personales sobre los organizacionales. Sus miembros no se identifican con la visión, los compromisos son a corto plazo a condición de ser recompensados por la institución.

La cultura transformacional es la que se caracteriza por promover y apoyar innovaciones y por discutir temas e ideas que abran nuevas oportunidades en lugar de inhibirlas. El liderazgo es ejercido de tal manera que los objetivos organizacionales y los propósitos son asumidos como propios por la mayoría de los actores de la comunidad como aspectos fundamentales de la visión. En estas culturas existe un sentimiento extendido de los propósitos y un sentimiento de familia. Los miembros postergan sus intereses personales a favor de los de la comunidad.

En el documento de Autoevaluación de la Escuela del Magisterio para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU (2010), los participantes expresaban que:

“La fábula clásica nos dice que la hormiga es diligente y activa; tiene un fuerte instinto previsor, debido a ello se afana por acopiar en verano alimentos que cuidadosamente almacena para el invierno; trabaja para la comunidad”.



“La hormiga es símbolo del trabajo en comunidad porque forma parte de una comunidad organizada en la que cada miembro aporta su contribución a un plan común. Vive en un hormiguero con muchas otras compañeras, en una sociedad organizada, donde los distintos tipos de individuos realizan tareas específicas y diferentes. De ahí la locución “es trabajo de hormiga”, aplicada a una persona o institución trabajadora, diligente, activa, consagrada a un trabajo asiduo y constante, muchas veces anónimo y siempre obstinado, como el de la hormiga”.

“Esta idea de vida y trabajo en comunidad junto con lo de moverse y bullir ha dado lugar al empleo de hormiguero y hormiguar en sentido figurado. Y así hormiguero además de su significado real de lugar donde mucha gente está moviéndose. En el caso de una institución, donde hay mucha gente activa”.

Tabla 16: Imagen de la Escuela elegida por el Centro de Estudiantes



Jornadas Institucionales (septiembre 2008)

Al analizar los documentos institucionales de las Jornadas Institucionales (2008) para escribir la historia institucional y al relacionarla con los dos tipos de cultura, en principio se podría decir que los sujetos participantes de estas Jornadas perciben la Escuela del Magisterio enmarcada en una cultura transformacional. Sus argumentos son: que existe en ella un trabajo colaborativo con fuertes objetivos institucionales



comunes en búsqueda del logro de la misión y visión institucional: “Ser una escuela que enseña y aprende creciendo en solidaridad y excelencia “(Jornadas Institucionales, septiembre 2008).

Los elementos de la cultura institucional que se perciben claramente a través de los documentos analizados son: el trabajo en colaboración, el ejercicio del liderazgo educativo, relaciones en colaboración, actitud positiva para el desarrollo profesional, la solidaridad, la búsqueda de excelencia en los aprendizajes, el sentido de pertenencia, el compromiso por la tarea, y la planificación y sistematización como camino para cumplir con la misión y alcanzar la visión institucional.



Acto 9 de julio. “Olla” Escuela del Magisterio (2000)

No podemos dejar de mencionar las múltiples actividades que caracterizaron a la Escuela al ofrecer actividades para los jóvenes estudiantes como:

1. Las *coprogramáticas*: fueron insertas en el currículo con el fin de orientar al adolescente para que usara el tiempo libre y goce de un sano esparcimiento. La causa



de su ser radicó en la necesidad de completar la formación académica impartida a través de las materias obligatorias, estimular las habilidades artístico-manuales y canalizar las necesidades de opción, expresión y comunicación de los jóvenes alumnos.

Las denominadas actividades coprogramáticas tuvieron una larga historia dentro de la Escuela. Ésta se remonta al período en que la Dra. Carmen Vera Arenas se vincula con la UNESCO e incentiva la formación de los llamados clubes. En realidad, los clubes configuraban una moda de la época en la que los alumnos, generalmente de los últimos años, gustaban reunirse estimulados por algún profesor inquieto que les proponía motivadoras actividades extra clases. Así se reagruparon en el club de andinismo, club de periodismo, club de teatro, club de acción social, club de debates.



Talleres de música. "Olla" Escuela del Magisterio (2000)

De la denominación de clubes se pasó a la de talleres. Éstos eran: el taller de arte (pintura, modelado, teñido de telas, grabado en madera y cuero, cerámica, fotografía), taller de música y danzas (coro, guitarra, orquesta, danzas folklóricas), de complementación cultural y de expresión (teatro, periodismo, taller literario), deportivo y de recreación (deportes, ajedrez).

Como la Escuela no tenía infraestructura adecuada en los viejos edificios, se buscaban lugares apropiados. Así, por ejemplo, los deportes se practicaban en el Club



Andes Talleres, después en el Club Pacífico y, con el tiempo, en la Ciudad Universitaria. El taller de arte en el Centro de Panaderos, calle Espejo al 700. El coro femenino en la calle Gutiérrez 434. Recién en 1974 se inauguró el nuevo edificio que, en un principio, carecía de canchas para gimnasia y deportes.

Cuando el nivel medio pasó a tener cinco años de estudios, en 1977, se introdujeron varias modificaciones, entre ellas, la denominación de coprogramáticas a los talleres de los días sábados. Se agregó títeres, después vendrían encuadernación, electricidad, mientras desaparecían las preexistentes fotografía y asistencia social. Con el tiempo, las coprogramáticas sufrieron innumerables variaciones. Se sumaron o restaron según el vaivén de los tiempos, el interés de los alumnos y las modificaciones organizativas.

Desde su origen, las coprogramáticas tendieron a un trabajo interdisciplinario con las materias programáticas. Fruto de ello fue la realización conjunta de trabajos para las Ferias de Ciencias organizadas por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, los festejos del Día de la Tradición, distintos actos escolares y otros eventos. Para su mayor integración, y a pedido de los alumnos, algunas de éstas pasaron a los días de la semana, pero en turno contrario.

2. *El Mangrullo*: Su génesis se dio en 1959 cuando un grupo de inquietos y emprendedores alumnos de 2º E, decidieron hacer una revista del curso. De esta manera, realizaron varios ejemplares en mimeógrafo que luego vendían en los pasillos. La Directora de la Escuela, Prof. Carmen Vera Arenas, en un primer momento reprendió a los alumnos por la iniciativa, pero luego los instó a crear una revista de y para la comunidad educativa. Así se formó el club de periodismo asesorado por el profesor de Literatura, poeta y crítico, José Santiago Arango. Roberto Guembe, primer director de la revista enfatiza en una entrevista realizada, las inquietudes y la participación de los alumnos como un estímulo para los profesores ya que no se veían estos jóvenes obligados a cumplir horarios extraescolares, sino que lo realizaban por una libreelección. Mangrullo. Escuela Superior del Magisterio. (1961,2).

Se realizó un concurso entre los alumnos para darle una denominación y, entre varios nombres propuestos, salió triunfante el de *Mangrullo* por su significado. Mangrullo es un argentinismo por atalaya, que proviene del árabe atalaya, centinelas. La atalaya equivale a la torre más alta de un fortín desde donde el vigía observa para reconocer lo que sucede y avisa a los demás. De allí el sentido del título de la revista. En 1961 se publicó el primer número. La revista, que salía editada dos veces por año, desde 1987 se transformó en anual. El profesor Ravanelli subraya la actuación de los alumnos cuyo empuje e iniciativa generó la formación de un equipo de trabajo colaborativo. Mangrullo. Escuela del Magisterio. (1987, 2, 3).

La licenciada en Ciencias de la comunicación María Laura Varas de Amín estuvo a cargo de la misma desde 1995. A través del taller de Comunicación Social condujo a los jóvenes en el quehacer periodístico con la publicación de *Mangrullo* hasta 2010, y



en el radial con Magisterio en el Dial en la 96.5 FM Radio Universidad hasta el 2003 en que dicha radio universitaria decidió quitar el espacio cedido por razones de programación. Su asesora expresa que: *“los alumnos alcanzaban un grado de participación que les permitía establecer nuevas relaciones y roles, además de abrir las puertas de la Escuela para conocer de forma periódica, sus logros, iniciativas y modificaciones.”* Memoria Anual Escuela del Magisterio (2010).

Los alumnos que realizaban la revista tuvieron, como objetivo inicial, comunicar lo que sucedía a su alrededor y lo que sentían. Sin saberlo explícitamente estaban desarrollando aspectos vocacionales. Esos protagonistas del hacer periodístico tenían iniciativas comunes, querían entablar relación comunicacional con otros colegas, pretendían informar a la comunidad educativa lo que ocurría en la Escuela y en el contexto. Se les daba la posibilidad, al que quisiera, de expresarse. Se preparaba al alumno en la indagación, en la crítica, en la creatividad y en el trabajo en colaboración.

Participaron de encuentros de jóvenes periodistas en 1986 y 1988, al cual asistieron delegaciones de Magisterio. Cerca de doscientos alumnos-delegados se constituyeron en cinco mesas de trabajo cada una con un tema específico para tratar. Al final del encuentro se elaboraron valiosas conclusiones las que fueron plasmadas en las revistas.

Mangrullo ha conservado la fiel reproducción en el papel de aquello que, siendo pasado, vuelve a hacerse presente cada vez que se lo lee o simplemente se observa su formato exterior. Sin embargo, cada época con sus ritmos, cada docente asesor con su modo particular y cada grupo de alumnos con su frescor juvenil, todos dedicados al apasionante quehacer periodístico, han dejado su impronta en él. El dibujo del *Mangrullo* y el tamaño de la revista reflejan las variaciones que han tenido, y que son propias del momento oportuno de su realización. La última modificación se realizó en 1995. La revista, que fue editada por la imprenta de la Escuela, incorporó el color y aumentó y diversificó el contenido.

3. *El Coro Femenino*: El poeta Eliseo Castro escribió los versos destinados a formar, con música del Maestro Eduardo Grau, el himno de la Escuela del Magisterio. Este himno, comenzaba así: *“Abiertas hacia el futuro; en busca del cielo azul; alzan su vuelo sereno; las alas de la juventud”*. Actas del Coro Femenino. Escuela Superior del Magisterio. (1955).

La creación del Coro Femenino, durante la dirección de la Dra. Carmen Vera Arenas en 1963, se debió a dos aspectos concluyentes. Por una parte, en el marco de la implementación de actividades coprogramáticas, y dado el carácter eminentemente humanístico que la caracteriza, las autoridades tuvieron interés en formar un coro cuya finalidad fuera la de encauzar en el canto coral a aquellas alumnas que sintieran inclinación por él. El otro aspecto fue la vocación del maestro José Felipe Vallesi de organizar el coro: quien, hasta ese momento, era pianista en el Departamento de Arte Escénico y Coreográfico de la Universidad Nacional de Cuyo.



Se realizó la primera convocatoria para probar las voces. Para ello, el maestro citaba a cuatro o cinco alumnas por vez, les hacía entonar una determinada melodía y de esta forma, evaluaba la entonación y la parte rítmica. Si cumplían con los requisitos, podían considerarse integrantes del coro y ya se procedía directamente a clasificarlas por cuerdas: sopranos, mezzosopranos y contraltos, aunque no tuvieran conocimientos musicales previos. Al año siguiente, se aceptó la iniciativa del Prof. Vallesi de realizar la prueba de voces para las que ingresaban a primer año en la división "A". Acta Consejo de Escuela (1963).

A través de estos años del Coro, los lugares de ensayo han sido la vieja casona de la calle Rivadavia y avenida España, una sala de la Universidad Popular Humberto De Paolis en la calle Mitre, un aula en el edificio de la Facultad de Filosofía y Letras de la calle Gutiérrez y, finalmente, el definitivo edificio de Belgrano y Sobremonte donde se le asignó una sala especial.

Por un proyecto presentado por el Prof. Vallesi, se creó el Coro del ciclo Básico en 1965. Su objetivo era introducir a las alumnas de primero y segundo año en la labor musical. Su finalidad ha sido prepararlas y formarlas musicalmente para facilitarles luego el trabajo con el Coro Superior.

El Coro Básico siempre estuvo integrado por las alumnas de primero y segundo año; mientras el Coro Superior estaba formado por las de tercero, cuarto, quinto y sexto año hasta 1976; luego se constituyó con las alumnas de tercero a quinto; desde 1996 a 2010 con los de primero, segundo y tercero de polimodal; y con tercero, cuarto y quinto año de la secundaria desde 2010. Siempre hubo excepciones, ya que, si alguna alumna de primero o segundo año poseía condiciones o grandes cualidades, pasaba a integrar directamente el Coro Superior.

También las alumnas que habían integrado el Coro de la Escuela, aunque ya hubieran egresado, podían seguir trabajando con el mismo, según el tiempo disponible que tuvieran en la Universidad para dedicarlo a esta actividad. Tal es así que algunas permanecieron por dos o tres años después de terminar el nivel secundario. Pensamos que la causa radica en que la unidad espiritual que se logra entablar entre sus miembros, muchas veces es superior a la que se puede tener en un curso, y por ello se prolonga en el tiempo. A pesar de las exigencias externas al coro, que obligan a dejarlo en algún momento, el recuerdo que perdura en cada integrante del mismo es tan especial que es imposible de olvidar. Así lo manifiestan coreutas egresadas.

El número de integrantes de ambos coros- el Básico y el Superior- difería un poco según las épocas, pero en general se mantuvo: no más de cincuenta coreutas y no menos de treinta y cinco en cada uno.

Luego de permanecer veinte años al frente del Coro femenino, el Prof. Vallesi lo dejó pues su ideal era dirigir uno mixto, motivo por el cual se hizo cargo del coro de la



Escuela de Comercio Martín Zapata. En los últimos años en que el Prof. Vallesi estuvo al frente del Coro, la Prof. Adriana Verdié fue subdirectora del mismo y a partir de 1982 quedó a cargo de su dirección hasta 1986. Desde entonces ha sido dirigido por el Prof. Ricardo Portillo.

Durante el polimodal, debido a la doble escolaridad que tenían que cumplir los alumnos, y por los tan sólo tres años de cursado; el Coro se vio afectado en cuanto al número de integrantes y sus consecuentes actuaciones. Al regresar al secundario y volver a tener cinco años el nivel secundario, se pudo incrementar las presentaciones, el número de integrantes en el Coro Inicial (primeros y segundos) y en el Coro Superior (terceros, cuartos y quintos).

La labor del Coro necesitó afianzarse con profesionales especializados en el área vocal y fonológica. Gracias al trabajo colaborativo de los docentes, el coro puede aprender obras de mayor exigencia, alcanzando como grupo una sonoridad homogénea, con igualdad de color y sonoridad de cada cuerda. Esto permite también el trabajo de las solistas y el control individual de cada integrante, lo que otorga mayor tranquilidad tanto a las alumnas como al director, y se asegura un rendimiento vocal óptimo.

4. El Servicio de Orientación

La tarea de formación pedagógica se complementaba a través de un laboratorio o gabinete pedagógico que poseía un consultorio psicopedagógico, uno de psicoterapia, un consultorio de orientación vocacional y profesional, y una oficina de planeamiento. Todo esto constituyó una experiencia casi inédita en las instituciones educativas de la Provincia. Justamente fue en agosto de 1966 cuando el Gabinete Psicopedagógico comenzó a funcionar con la designación de un director, el Prof. Abelardo Pithod; una orientadora la Prof. Teresa Grintal de Bajuk; una psicómetra y dos preceptores adscriptos como ayudantes técnicos.

El Servicio de Orientación ha desarrollado desde entonces una labor de asistencia y orientación que abarca la familia del alumno, la Escuela y al estudiante en su propia individualidad. Tiende a lograr un mejor conocimiento de la personalidad y problemática de los adolescentes con el fin de asesorarlos en el logro de una efectiva integración en los ambientes donde actúan. Además, trata de asegurar la plena realización de las capacidades y aptitudes de los estudiantes a través del descubrimiento y afirmación de una vocación. Como organismo complementario el Servicio de Orientación se ha abocado a tres tipos de ocupaciones: a) la investigación psicopedagógica, cuyo objetivo ha sido el lograr un mejoramiento de las prácticas educativas. b) la orientación y atención psicopedagógica. c) el asesoramiento pedagógico institucional.

Además, desde el 2005, las orientadoras trabajan en parejas pedagógicas con los profesores en el curso para facilitar y dar mayor eficacia a las tareas docentes; y,



además, colaboran con el ofrecimiento de soluciones para los distintos problemas que se presentan en la actividad escolar. Esta permanente atención, paralela a la evolución de la personalidad de los alumnos, hizo y aún hoy hace posible la orientación escolar - tanto al alumno como a los profesores- durante todo el ciclo; y un análisis más particularizado e intenso cuando el caso presenta más dificultades de aprendizaje, conducta o relaciones sociales. Plan Anual Escuela del Magisterio (2005).

En los cursos superiores tiene a su cargo la dirección del proceso de orientación vocacional de los futuros egresados. La exploración de las capacidades, aptitudes e intereses de los jóvenes se realiza individualmente, con la ayuda de, cuestionarios y entrevistas personales. Tarea que incluye, además, el suministro de información sobre las características de las distintas carreras universitarias existentes, y las posibilidades profesionales que se abren a quienes las cursan. Este panorama se completa con conferencias en las que conocidos especialistas analizan aspectos prácticos de sus actividades y aclaran las dudas que surgen.

Una Comisión de los Gabinetes psicopedagógicos de los colegios secundarios, en la década del 80, reclamó a las autoridades superiores de la Universidad Nacional de Cuyo acerca de la titularización de su personal, del reconocimiento de títulos y de la designación de cargos y horas cátedras. En 1986 se elevó una nueva propuesta de organización, funcionamiento y reglamentación interna de los mismos basada en el anteproyecto aprobado por el CAES dos años antes, la que fuera aprobada en 1987. Finalmente, fueron establecidos por el Consejo Superior los Reglamentos de los departamentos de orientación, sus objetivos a nivel de institución, de docentes, alumnos y padres; funciones del jefe, orientador psicopedagógico, psicólogo, pedagogo, médico, asistente social y ayudante técnico, según Ordenanza No.12/CS (1988).

Por lo tanto, el Servicio de Orientación fue también órgano de asesoramiento y apoyo de los directivos con la creación del cargo de Asesor Pedagógico. Así, emprendieron la tarea de asesoramiento al cuerpo de preceptores con el fin de tomar conciencia de la importancia del papel del preceptor como facilitador del crecimiento del adolescente. Hasta 2017, ha colaborado estrechamente con el equipo directivo en la elaboración del diagnóstico, en la orientación a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la puesta en marcha de propuestas educativas innovadoras, en la incorporación de los contenidos nuevos según el diseño curricular abierto del 8º y 9º año, en la construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI y en el estudio y organización del nivel polimodal y en el retorno al nivel secundario.

5. Capacitación Laboral

Cuando se excluyó la formación de maestros en el nivel secundario, el Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo decidió suprimir la carrera del magisterio en ese nivel e incorporó, dentro de la misma estructura, el nivel terciario por Ordenanza No.30/Rectorado (1971). La Facultad de Filosofía y Letras propuso la creación del Bachillerato Pedagógico con cinco años y del profesorado de nivel elemental con dos.



Ante la necesidad de elaborar un plan de estudios referido al que sería un bachillerato modelizado, se formaron comisiones internas que presentaron tres propuestas con las modalidades: lingüístico-literaria (con salida laboral de secretario y archivista bilingüe), científica, y pedagógica (con salida laboral de preceptor).

En 1975 fue aprobado el plan de estudios que sería aplicado para el nivel medio, el Bachillerato Pedagógico, constituido por un ciclo básico de tres años y un ciclo superior de orientación pedagógica de dos años de duración en. A éste se sumaba el curso optativo de capacitación laboral, en turno complementario, simultáneo con el ciclo superior y cuyo objetivo era brindar una capacitación pre-profesional, mediante la adquisición de los conocimientos necesarios para el ejercicio de habilidades que permitan el inmediato desempeño laboral por Ordenanza No. 71/Facultad Filosofía y Letras (1975).

La salida laboral de auxiliar docente preceptor fue la respuesta inmediata para que los bachilleres pedagógicos optaran por el ingreso al campo laboral. Al ingresar en quinto año los alumnos que optaban por la capacitación para obtener el certificado de auxiliar docente, estaban eximidos de las actividades coprogramáticas, debían cursar los días sábados y aprobar las asignaturas: nociones de organización y administración escolar; dinámica de grupos; nociones de bibliotecología y documentación; uso de medios didácticos auxiliares; mecanografía. En 1976 se solicitó el reconocimiento, por parte de las autoridades nacionales y provinciales, del certificado de auxiliar docente al director de enseñanza media preuniversitaria, con el primer reglamento y programas.

Un año después se reglamentó que sólo podían acceder al Curso de Capacitación Laboral los alumnos regulares del Bachillerato Pedagógico que no adeudaban materias ni hubiesen sido sancionados y que tuviesen promedio alto en ciencias de la educación. El requisito indispensable para aprobar el curso era haber realizado la práctica profesional. La asignatura dinámica de grupos se convertiría en psicología educacional aplicada en 1979 y en la década de 1990, mecanografía en computación.

El Rectorado aprobó, por Ordenanza No.24/Rectorado (1980), el Curso de Capacitación Laboral, sus objetivos y plan de estudios. Las prácticas se realizaban en la Escuela y en los demás colegios de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Provincia.

A nivel experimental, en 1992 se decidió implementar dos nuevas salidas laborales: a) auxiliar docente de biblioteca y b) auxiliar docente para el cuidado del niño pequeño. a) El objetivo básico del auxiliar docente de biblioteca fue la formación de jóvenes capacitados para el servicio de las bibliotecas dada la carencia de bibliotecarios con formación sistemática en el medio. Las expectativas de logro fueron: el reconocimiento de la biblioteca como centro de información y documentación para el desarrollo de la ciencia, de la cultura y del estudio fructífero: el manejo de procesos técnicos que mejorasen la organización de la biblioteca y posibilitasen un útil aprovechamiento; el permanente espíritu de servicio, el ser auténtico guía y colaborador



de la tarea educativa. Las materias que se dictaban eran: bibliotecología e información, nociones de bibliotecología, literatura infanto-juvenil, organización y administración escolar, psicología educacional, y práctica laboral.

a) El auxiliar docente para el cuidado del niño pequeño tuvo como finalidad contribuir al desarrollo pleno de la personalidad infantil. Las materias dictadas fueron: puericultura y primeros auxilios, psicología evolutiva del niño, entretenimientos, juegos y canciones, literatura infantil y práctica laboral.

Estas dos nuevas salidas laborales desaparecieron debido al escasísimo número de alumnos inscriptos en las mismas; número que no superaba al de los profesores que dictaban las materias; lo que significaba una elevada erogación presupuestaria. Mientras se sumaban numerosos alumnos que optaban por la de auxiliar docente preceptor. A través de 21 años de la puesta en marcha del curso de auxiliar docente preceptor, la propuesta se fue mejorando con la incorporación de experiencias, de nuevos temas, actividades y metodologías. La realidad demostró resultados alentadores tanto por el reconocimiento del curso por la Junta Calificadora de la Universidad Nacional de Cuyo y por la de la Provincia, como así también por la propia experiencia al contar la propia Escuela con un importante porcentaje de estos preceptores egresados de sus aulas. Actas Consejo de Escuela del Magisterio (2000).

3.3.4. Algunas sistematizaciones en torno a la caracterización del caso:

A continuación, a modo de síntesis, realizamos una sistematización de los períodos históricos vividos por la Escuela del Magisterio, desde su creación en 1947 hasta 2017, en cuatro momentos claves:

1. Formadora de maestros de primaria: 1947 hasta 1970

Esta etapa se corresponde con la de crecimiento y de calidad institucional, porque su razón de ser se sustentó tanto en la de ser formadora de maestros para el desempeño de la docencia primaria, como en la de preparar a sus egresados para ingresar directamente al 2º año del profesorado de Lenguas Vivas, más el ingreso directo a la Facultad de Filosofía y Letras.

Su formación ha sido desde entonces marcadamente humanística. Si bien su finalidad comenzó siendo la de formar maestros, ya en su primera década de vida era considerada por la sociedad mendocina como un organismo de gran importancia dentro de la estructura de la Facultad de Filosofía y Letras y una de las entidades educacionales de mayor incidencia en nuestro medio. Así lo sostienen los medios de comunicación de la época, egresados entrevistados y bibliografía referida a la Universidad Nacional de Cuyo como la de Bonvecchio y Spósito (1965,25):



“En el transcurso de sus dieciséis años de vida la Escuela del Magisterio ha sufrido una evolución que la ha convertido de establecimiento secundario en una escuela superior....., una de las entidades educacionales de mayor incidencia en nuestro medio....., constituye uno de los establecimientos más completos para la formación del magisterio; la idoneidad de sus egresados en cuanto al ejercicio de la profesión es reconocida públicamente..... la educación que brinda, permite a sus egresados, una participación destacada en la sociedad y una capacitación sólida y eficiente.”

No solo abarcaba la educación integral del docente primario, sino también servía de plantel experimental de dicha Facultad y, esencialmente, capacitaba a sus alumnos para ingresar y finalizar cualquier carrera universitaria y para tener una participación destacada en la sociedad.

2. Pérdida del mandato original: 1971 hasta 1994:

Durante éste período, la Escuela del Magisterio no tuvo a su cargo la formación de maestros del nivel primario cuando esta actividad pasó al nivel terciario, (así se denominó hasta que se implementó la Ley de Educación Superior). Entonces, si bien dejó de formar maestros, continuó con el nombre que le fuera originario. Fue un período de crisis, a tal punto que en los mismos documentos consultados figura el desasosiego reinante frente a las diez modificaciones en sus planes de estudios y en su estructura, en un lapso de cuatro años. Si bien el nivel terciario se dictaba en el mismo edificio, los alumnos de la misma casa de estudios eran pocos los que optaban por continuar la formación como docentes de primaria.

Poco a poco se fue desvinculando el nivel terciario del secundario. Este último, denominado Bachillerato Pedagógico, quedó conformado con cinco años y un currículo de 36 horas cátedras semanales, además del curso optativo de capacitación laboral. El número de aspirantes a la Escuela descendió. Comparando los porcentajes con los otros cuatro colegios preuniversitarios dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo, sus ingresantes, que lo hacían rindiendo examen, tenían los promedios más bajos. La matrícula mayoritariamente era femenina. En cuanto a los alumnos que egresaban, el 70% continuaba estudios universitarios. Diagnóstico Institucional Escuela del Magisterio (1994).

3. Cultura colaborativa, una oportunidad ante la crisis: 1994 hasta 2010

Coincidentemente con la sanción de la Ley Federal de Educación se produjo una crisis cuando el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo decidió que la Escuela del Magisterio –junto con los otros colegios de nivel secundario de su dependencia- fuera polimodal con solo tres años. Crisis y oportunidad que permitió implementar un nuevo enfoque pedagógico; ampliar la oferta educativa con la elección de tres Modalidades: 1) “Humanidades y Ciencias Sociales”, 2) “Comunicación, Arte y



Diseño” y 3) “Ciencias Naturales”; renovar el diseño curricular y ampliarlo a 42 horas reloj con doble escolaridad; introducir contenidos actualizados; realizar capacitación docente; reestructurar la organización escolar en tiempos, espacios y recursos; trabajar en equipo; trabajar con parejas pedagógicas; construir y reactualizar el Proyecto Educativo Institucional PEI, 1996; realizar articulación con la comunidad y con las distintas facultades dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo.

Si bien al principio de la implementación del polimodal el número de ingresantes descendió, al año siguiente se incrementó. La decisión para ingresar adoptada fue por mayor promedio, sin rendir examen de ingreso. Asimismo, se registró una población estudiantil mixta y más del 90% de los egresados continuaron con sus estudios universitarios en distintas facultades públicas y privadas. Plan Anual Escuela del Magisterio (1996).

En los documentos de las Jornadas Institucionales de setiembre de 2008, al explicitar la misión y la visión institucional, la comunidad educativa de la Escuela del Magisterio se autodefinió como:

“Ser una escuela que enseña y aprende creciendo en solidaridad y excelencia” y además manifiesta que “existe en ella, desde sus comienzos, un trabajo colaborativo con fuertes objetivos institucionales comunes, en búsqueda del logro de la misión y visión institucional”.

Los participantes en dicha Jornada destacaron tener como rasgos culturales:

“Una fuerte vocación y pasión por lo que se hace”; “Valorización del trabajo con alegría”; “Valorización de la educación en valores asumida por todos, dado el contexto adverso”; “La solidaridad”; “La mediación y la tarea educativa centrada en los alumnos”; “La tarea educativa toma sentido en la medida en que los adultos se constituyan como mediadores, centrados en los alumnos, dando el ejemplo”; “Se valora el desarrollo del sentido de pertenencia a través del hacer y de asumir actitudes positivas”; “Inquietud de acompañar a los nuevos docentes a integrarse a la Escuela”; “Importancia de la función comprometida de los preceptores”.

El documento de Autoevaluación Institucional que se elaboró para ser presentado a la CONEAU 2010, expresaba:

“El símbolo que representa la visión institucional es la hormiga, dado que se trabaja por el logro de los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional a través del esfuerzo mancomunado con alegría y esperanza”.

4. ¿Hacia una comunidad de aprendizaje?: 2010 a 2017

A partir de 2010, la Universidad Nacional de Cuyo decidió aplicar la Ley de Educación Nacional LEN No.26206 (2006) en sus escuelas dependientes. Es así como



la Escuela del Magisterio eligió esta vez tres Orientaciones: 1) Ciencias Sociales y Humanidades, 2) Comunicación y 3) Ciencias Naturales, siempre teniendo en cuenta su cultura e identidad institucional.

Fue un importante desafío para la Escuela del Magisterio lograr el desarrollo de las capacidades individuales, el trabajo colaborativo y la pasión por la profesión como claves para la innovación continua, luego de haber transitado por una transformación exigida por la Ley Federal de Educación desde 1993.

La aplicación de la Ley Nacional de Educación y el Diseño Curricular Jurisdiccional de los colegios preuniversitarios de la Universidad Nacional de Cuyo plantearon una Educación Basada en Competencias EBC, lo que demandó reflexionar sobre el docente deseado para entonces y para los próximos años. Como la formación basada en competencias se ocupa de manera especial en mejorar el desempeño docente y los aprendizajes, se puso énfasis en el desarrollo profesional de los docentes. Por otro lado, en línea con los objetivos estratégicos de la Universidad Nacional de Cuyo 2021, los Planes Anuales Institucionales de la Escuela del Magisterio tienden a la búsqueda de la inclusión con calidad. Así, la Escuela asumió el reto de incrementar los niveles de calidad y equidad para brindar mejores posibilidades educativas.

También, se planteó en el Plan Anual de la Escuela del Magisterio (2015), ofrecer orientación y acompañamiento específico a los alumnos teniendo en cuenta la heterogeneidad y la inclusión. Así, se elaboró el proyecto Trayectorias Educativas Integrales TEI y se capacitó a los docentes para responder a diversas situaciones en ese sentido.

En ese mismo año, se realizó la Autoevaluación Institucional en coincidencia con el espíritu marco que guía la propuesta de UNICEF Argentina (2013) y UNESCO. Para ello, se adoptó el Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa IACE como esquema que permitió analizar la realidad de la Escuela del Magisterio.

El siguiente reto será el de continuar con la institucionalización de una cultura colaborativa en la Escuela, es decir, la de reflexionar en torno a las prácticas docentes con énfasis en la innovación y colaboración entre profesores y directivos. ¿Los profesores habrán comprendido la relevancia que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos, tomar conciencia del propósito moral o responsabilidad de trabajar colaborativamente para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Escuela? Fullan y Hargreaves (2012).

3.3.5. Características organizativas de la Escuela.

Según Pérez Ferra (2012); Bolívar (2010) y Fullan y Hargreaves (2012), el proceso de transformación de las escuelas pasa por cambios fundamentales en la organización de la institución y en los modos de jugar los roles de sus miembros o de gestionar la institución. La propuesta de la Escuela del Magisterio parte de la base que son las



instituciones las gestoras del cambio, como lo expresan los distintos documentos producidos por la Escuela y analizados como: Jornadas Institucionales; Memorias y Planes Anuales; Informes; Actas del Consejo de Escuela y Actas de reuniones de docentes de área o modalidad.

Según Santos Guerra (2015) la organización institucional se la entiende como una construcción social enmarcada en las coordenadas espacio temporales de cada época, con diferencias según las condiciones contextuales que la ubican en el devenir de cada proceso social. Desde allí cada miembro de la Escuela desarrolla su tarea específica del modo más adecuado, como medio para dar respuesta a las demandas y exigencias que se le planteen cotidianamente. Así, la organización institucional determina la estructuración de los procesos de participación, y los niveles de responsabilidad y compromiso de los distintos actores institucionales.

“La Escuela del Magisterio atiende a los requerimientos de la innovación y la investigación educativa necesarios para promover el trabajo articulado y justificado de sus miembros en las demandas de formación y capacitación de sus alumnos y profesores. La gestión de la escuela está orientada a la atención de la complejidad y variedad de la misma como institución social, tratando de contener, respetar y promover la diversidad individual y cultural que alberga. La gestión pedagógica de la Escuela identifica y construye su propia cultura institucional, estableciendo normas, presentando valores a los que se adhieren las distintas propuestas pedagógicas, estableciendo claros canales de participación que promueven el compromiso de alumnos, docentes, familias y comunidad a la que presta su servicio”.

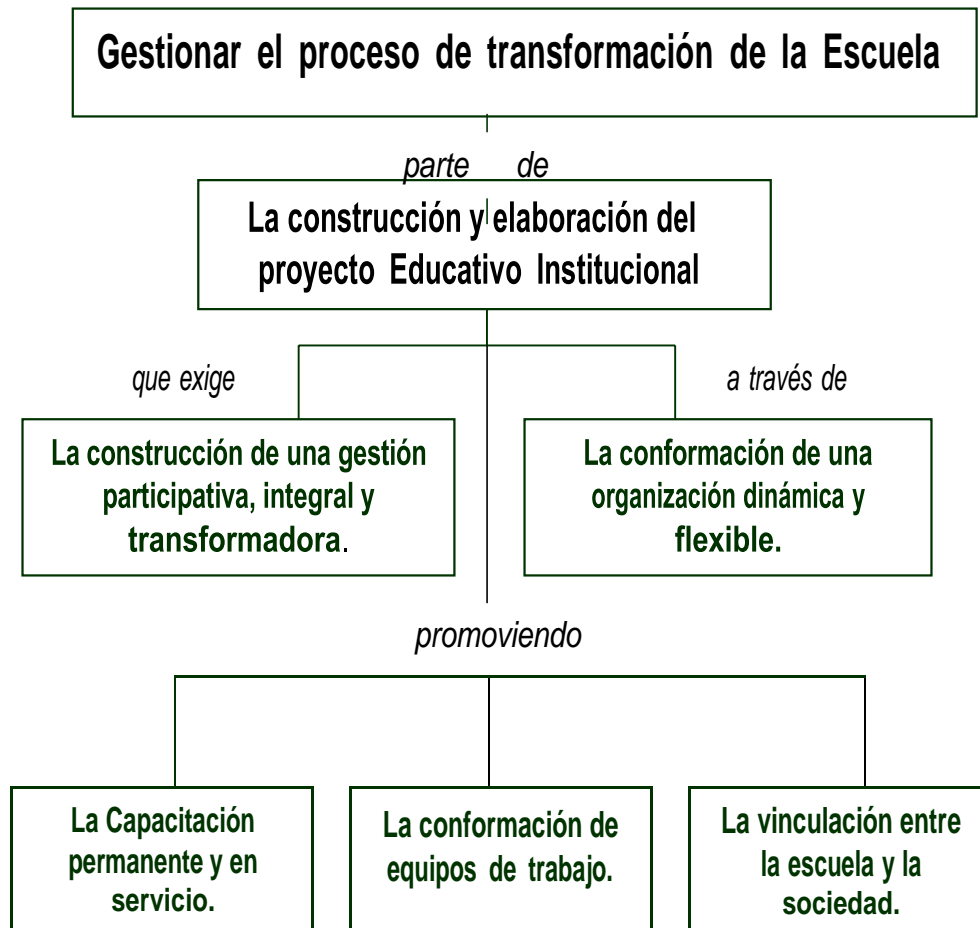
“Los agrupamientos, la distribución de los tiempos, los vínculos con la comunidad, la articulación con la esfera laboral son aspectos que están presentes en los distintos momentos de la gestión escolar como un modo de llevar a cabo el análisis, valoración y el reajuste de las líneas de acción definidas en cada ciclo escolar, que la Escuela ha delimitado previamente. Ella constituye un todo complejo que requiere una gestión integral, para atender las distintas perspectivas, y así abordar lo institucional, lo curricular y lo administrativo. Esta gestión integral se concibe como el conjunto de procesos, decisiones y acciones que permiten implementar prácticas pedagógicas innovadoras”.

“Este modo de gestionar requiere de una organización inteligente, que aprende, que se permite repensar los vínculos que se establecen entre los distintos actores institucionales, el modo que se distribuyen las responsabilidades y las interacciones con el contexto. (Plan Anual Escuela del Magisterio, 1997).



Es así como la gestión priorizó algunos aspectos fundamentales con el fin de crear las condiciones básicas institucionales para efectivizar una cultura de cambio e innovación. (Plan de Gestión Escuela del Magisterio, 1996-2017).

1. Construcción y elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI)



La Escuela entiende que la gestión de una institución educativa se concreta en la construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI, no sólo como la elaboración de un documento sino como la construcción colectiva que supone múltiples procesos, actores, ámbitos, tiempos y acciones que articulan la complejidad institucional en un proceso lento y consensuado, flexible y continuo, abierto y participativo. Según Bolívar (2012) es la posibilidad de lograr re significar la identidad institucional que le permita mantenerse comprometida y siempre en la búsqueda de su mejoramiento. El PEI es el elemento unificador de la acción educativa que realizan todos los miembros de esta Escuela, seleccionando objetivos y poniendo en acción los cauces para conseguirlos.

Las acciones realizadas desde 1996 dan cuenta de la preocupación manifiesta



de la Escuela por la construcción del PEI, y la sitúan en un proceso abierto de construcción colectiva. Entre las acciones programadas para iniciar la transformación se lograron avances durante los años siguientes en: a) Actualización del diagnóstico escolar en forma permanente. b) Construcción del Proyecto Curricular Institucional PCI a partir del Jurisdiccional.

2. Construcción de una gestión participativa, integral y transformadora

Otro de los desafíos que se propuso la institución fue construir una gestión integral y transformadora que operara en los distintos niveles que componen la trama institucional, con vistas a facilitar y promover los cambios que permitieran construir y reconstruir instancias de mejora en la Institución, como lo manifiesta Hargreaves (2003). Es participativa cuando se está aprendiendo a compartir con otros el camino, esto es: redefinir los problemas, descubrir necesidades, fijar objetivos, evaluar y ajustar teniendo en cuenta que las decisiones son tomadas a partir del consenso.

Sentirse responsable con otros del compromiso asumido desde la especificidad de cada función y rol, y reconocer en la complementariedad de roles la posibilidad misma del crecimiento institucional, contribuye a la generación de energías colectivas. Según Pérez Ferra (2009) así surge la posibilidad de superar los temores e inseguridades, y de afianzar los sentimientos de fortaleza para enfrentar y resolver las situaciones complejas y conflictivas que se van presentando.

Se pusieron en marcha acciones para concretar la transformación y que apuntaron a la planificación estratégica institucional, a la planificación curricular, al uso de los espacios y tiempos institucionales, a estrategias pedagógicas y didácticas, entre otras.¹

En la Jornada Institucional del 10 de diciembre de 2009, los participantes reflexionaron sobre la estructura organizativa de la Escuela y si esta facilitaba el trabajo en colaboración entre sus miembros con propuestas innovadoras, ellos perciben y expresan

¹ Dichas acciones se pueden resumir en: 1) Planificación del proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su permanente actualización. 2) Elaboración del diagnóstico institucional anual. 3) Diseño curricular de transición para 8º y 9º años con el asesoramiento de la curricularista María Amelia Lamená, a partir de la Resolución 1/97 del Consejo Superior de la UNCUYO. 4) Estudio, análisis y elaboración de matrices y cuadros comparativos para la inclusión de los CBC y CBO en la EGB3 y polimodal. 5) Estudio, análisis y elaboración de matrices y cuadros comparativos para la inclusión de los CBC y CBO en la secundaria. 6) Seguimiento y evaluación del proceso implementado en 8º y 9º. g) Redistribución de los espacios curriculares y horarios escolares. 7) Incorporación del inglés como obligatorio en 8º y 9º, y de los talleres tecnológicos como base para el nivel polimodal. 8) Redistribución de los docentes de coprogramáticas en los talleres tecnológicos de 8º y 9º en 1997, ésta permitió la capacitación anticipada de los mismos para afrontar la

“La estructura organizativa es adecuada y promueve el trabajo articulado de sus miembros”; “La Escuela funciona como un reloj, es decir todo está muy organizado. Sólo haría falta un reconocimiento más personalizado”; “Se han realizado cambios organizativos en la Escuela a partir de la



implementación del polimodal”; “En el sector administrativo se han realizado cambios en el escalafón y organigrama”; “Se apoya a los profesores que proponen cambios, prácticas innovadoras y se estimula para que todos los implementen”; “La gestión permite optimizar los recursos de la mejor manera posible”; “La gestión institucional permite implementar prácticas pedagógicas innovadoras y posibilita una Escuela que enseña y aprende en solidaridad y excelencia. No sólo las apoya, sino que fomenta estas prácticas”; “Ante la nueva transformación se realizarán, seguramente, nuevos cambios en la organización”; “La visión es mayoritariamente positiva, sin embargo, hay algunos sectores de la organización que podrían mejorarse, turnos de Sala de informática, CTC y actualización tecnológica (red inalámbrica de Internet, computadoras en los cursos)”; “La Escuela debería contar con una sala de proyección y otra sala de informática”.

aplicación del nivel polimodal y luego del secundario. 9) Elección y fundamentación de las modalidades para esta Institución: Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Comunicación, Artes y Diseño (Nivel Polimodal). 10) Elección y fundamentación de las modalidades para esta Institución: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y Comunicación (Nivel Secundario). 11) Reuniones informativas a padres y alumnos sobre las características del nivel polimodal/secundario: objetivos, organización, certificaciones, modalidades y orientaciones, desde 1997. 12) Elaboración de encuestas para indagar expectativas, inquietudes, temores y esclarecimiento para el pasaje al nuevo nivel. 13) Jornadas de orientación y reorientación para la elección de modalidades/orientaciones de modo individual y grupal para padres y alumnos. 14) Inscripción y asesoramiento para la organización de las divisiones por modalidad/orientación, teniendo en cuenta intereses, turnos, compañeros y número de alumnos por división. 15) Preparación de escenarios con antelación para la reubicación de los docentes y elaboración de horarios para el nivel polimodal/ secundario. 16) Discusión y elección de los Espacios de Definición Institucional EDI a partir del Proyecto Curricular Jurisdiccional. 17) Redefinición de las funciones del Servicio de Orientación e integración de los orientadores psicopedagógicos a los equipos docentes de los EDI en las tres modalidades/orientaciones. 18) Implementación del Inglés por niveles. 19) Inclusión de otras lenguas optativas obligatorias: Italiano, Francés y Lenguas Clásicas, durante el nivel polimodal. 20) Creación de aulas especiales: Laboratorio, Informática, Música, Plástica, con recursos didácticos apropiados. 21) Vinculación de la Escuela con distintas instituciones del medio como: Junior Achievement, Municipalidad de la Capital, Godoy Cruz, Pescarmona, Hospital Neuropsiquiátrico "El Sauce", Cricyt, Banco Velox, escuelas provinciales, Escuela Carmen Vera Arenas, Escuela Hogar, escuelas y facultades de la UNCUYO, etc. 22) Fortalecimiento del trabajo en equipo como práctica habitual de la tarea escolar. 23) Elección de los coordinadores de modalidad/orientación, fortalecimiento y capacitación de los mismos. 24) Capacitación en servicio por áreas, por espacio curricular y por modalidad/orientación, tanto interna como externa. 25) Acompañamiento, seguimiento y evaluación de la tarea docente a través de observación de clases, triangulación y fichas anuales de concepto. 26) Construcción del Proyecto Curricular Institucional del nivel polimodal/secundario PCI. 27) Elaboración y evaluación de proyectos específicos. 28) Elaboración de planes estratégicos anuales institucionales. 29) Evaluación de planes estratégicos anuales. 30) Re funcionalización de los espacios y tiempos institucionales. 31) Conformación de grupos mixtos (en cuanto a sexo y modalidad elegida) en el espacio curricular de educación física durante el polimodal. Desde el secundario, elaboración de franjas horarias y para el coro horarios en contra turno comunes para varias orientaciones. 32) Incorporación de un Centro Tecnológico Comunitario CTC, a partir de un acuerdo con la Nación. Después se logró la reactualización de los equipos con la contribución de la Asociación Cooperadora de la Escuela. (Autodiagnóstico Institucional. Escuela del Magisterio, 2010).

3. Conformación de una organización dinámica y flexible

La Escuela es una organización que se construye sobre la comunicación, cuya base es la participación de sus miembros en la generación y apropiación de los conocimientos, en el intercambio de experiencias, en el reconocimiento de su propia



situación social y en la recuperación de su cultura y de su pasado. Supone una participación activa y responsable teniendo en cuenta diferentes niveles de jerarquía y autoridad; con cierto grado de previsibilidad para coordinar y planificar las tareas aprovechando el tiempo y los recursos.

Según Senge (2010) es de actualidad que una organización educativa con calidad debe tener normas y reglas escritas que sean funcionales, en busca de objetivos de pertinencia, permitiendo un desarrollo dinámico y progresivo. Se facilita así, la distribución fluida de la información y la relación con el contexto social. El giro que tomó la organización escolar en la Escuela del Magisterio la convirtió en un agente dinámico y dinamizador de la innovación y perfeccionamiento educativo. A partir de dicha concepción, se trabajó para lograr una organización flexible y dinámica.²

4. Capacitación permanente y en servicio

Uno de los objetivos para efectivizar la transformación ha sido y es la capacitación, el profesor es el factor decisivo en el movimiento dinamizador de las potencialidades de los alumnos. Según Pérez Ferra (2012) la calidad de la enseñanza que recibe el alumno depende en gran medida de la calidad de su profesorado. Para ello, el profesorado necesita adecuada capacitación permanente para arribar a una educación de calidad. Del mismo modo, los órganos de gobierno de la Escuela del Magisterio se fueron capacitando en forma continua y progresiva en planificación, organización, evaluación, gestión, liderazgo y trabajo colaborativo.

Se ha realizado capacitación a través de distintos canales. Por un lado, la externa propiciada por la Dirección General de Educación Polimodal DIGEP, luego Dirección General de Educación Secundaria DIGES, la Comisión Técnica, el Rectorado, más la

² Algunas acciones que se pueden mencionar son: 1) Se transformó en una Escuela de doble escolaridad durante el polimodal. Antes era de doble turno. Con el regreso a la secundaria se volvió al doble turno, primeros y segundos años en el turno tarde y terceros, cuartos y quintos en el turno mañana. 2) Quedó organizada en 15 divisiones de 30 alumnos cada una, en los tres años que comprendió el nivel polimodal, luego sería en los cinco años. Su distribución por año es de 3 divisiones de Humanidades y Ciencias Sociales, 1 división de Ciencias Naturales y 1 de Comunicación, Artes y Diseño. 3) La nueva disposición requirió el trabajo en equipo entre los directivos (Director y 2 vicedirectoras) y



aportada por distintas facultades de la Universidad Nacional de Cuyo (Filosofía y Letras; Educación Elemental y Especial; Artes), y de otras universidades e instituciones (UTN, Univ. de Congreso). Además, se generó formación en servicio, es decir, la realizada por las asesoras pedagógicas y por los profesores de la casa a sus propios colegas. Se consideraron como muy valiosas las instancias internas que en forma personalizada ayudan al otro, enriqueciendo la mirada desde sí mismo.

A través de esta última instancia se concretó el acompañamiento a los docentes a fin de fortalecer la actitud de revisar y reflexionar sobre el propio quehacer, buscando el mejoramiento en las prácticas áulicas. Este accionar es un modo de lograr la profesionalización de los docentes implicados.

La Escuela promovió el perfeccionamiento y la capacitación en servicio en forma permanente, el trabajo y el enriquecimiento de los integrantes de los distintos equipos, la interacción de sus docentes, su coordinación y crecimiento continuo. Además, facilitó la información de los cursos a realizarse en forma oral, escrita; con avisos en sala de profesores o vía Internet. Las capacitaciones y asesoramientos brindados por la Escuela se manifiestan a lo largo de toda la documentación analizada y más fuertemente desde los Planes y Memorias Anuales (1996-2017).³

Preceptoras. 4) El funcionar como una sola escuela permitió que los docentes (profesores y preceptores) no lo sean sólo de una división o turno sino de toda la escuela, reajustando los roles y perfiles docentes según las condiciones profesionales de los mismos. 5) Al diagramar nuevos horarios con flexibilidad y dinamismo, se intercalaron espacios obligatorios con opcionales y espacios de definición institucional EDI. 6) Al trabajar en forma coordinada (Equipo Directivo, Secretaría Administrativa y Preceptoras) se reubicó y redistribuyó a los docentes teniendo en cuenta: paquete de horas de los docentes titulares, interinos y suplentes; perfiles profesionales; disponibilidad horaria; negociación para llegar a los consensos. 7) Se redefinieron los roles de Jefes de Área dentro de la estructura organizativa de la Escuela y se nombró un Coordinador por Modalidad/Orientación. 8) Se constituyó el Consejo de Escuela con: Equipo Directivo, 3 Coordinadores de Modalidad/Orientación, 7 Jefes de Área, 2 referentes disciplinares, 2 Asesoras pedagógicas, 1 Director, Secretaría Administrativa, 2 Jefes de Preceptores. 8) Se organizaron de distinto modo los Espacios de Definición Institucional EDI de cada modalidad/orientación y año, según los contenidos y los intereses de los alumnos, a partir de acuerdos logrados por los equipos de trabajo. 9) Los Idiomas para alumnos de las 3 modalidades se ubicaron en igual franja horaria por año en distintos niveles: inicial, intermedio y avanzado, luego que la provincia incluyera el inglés obligatorio en la primaria, se organizó con dos niveles: intermedio y avanzado. Esto incluía el Inglés y otro idioma optativo-obligatorio (Lenguas Clásicas, Italiano o Francés). 10) Se actualizaron los recursos: el material de laboratorio, el bibliográfico y los instrumentos musicales; y mejoraron los espacios específicos existentes: dos salas de computación, laboratorio, de coro y música, de lectura, salón de actos para teatro y educación física. Además de crear la sala de plástica y el Centro Tecnológico Comunitario CTC. Se proyectó y se inició la construcción de canchas techadas para el dictado de clases de educación física, con la colaboración de la Cooperadora y el Rectorado. Autodiagnóstico Institucional. Escuela del Magisterio (2015).

³ Mencionamos a continuación algunos de los cursos y jornadas realizados desde 1996: 1) Lectura y análisis del acuerdo marco, CBC y CBO, con disertación de la prof. Velia Fontán. 2) Jornada para elaborar el proyecto educativo institucional a partir del diagnóstico institucional. 3) Construcción de la visión institucional: su ubicación en el proceso de construcción del PEI Lectura y análisis de documentos del 3º ciclo de la EGB. 4) Revisión de las matrices de los CBC de la EGB3 y los CBO para el polimodal. 5) Responsabilidad civil, organizada por UDA. 6) Proyecto curricular, en Fac. Filosofía y Letras, organizado por DIGEP. 7) Aproximación al psicolingüismo, sociolingüismo y semiótica, Escuela del Magisterio. 8) Jornadas de trabajo con la Comisión Técnica para aplicar el nivel polimodal en la UNCUYO. 9) Curso de Postgrado en Docencia Universitaria. Rectorado de la UNCUYO. 10) Capacitación para la tarea administrativa, organizada desde el Rectorado. 11) Curso de mediación y negociación escolar, organizado por la institución Confluencia y avalado por la Universidad de Congreso. 12) Alternativas de evaluación de los cursos universitarios organizados por la Facultad de Derecho de la UNCUYO. 13) Curso sobre formación de agentes para la prevención de la violencia familiar organizado por la Municipalidad de la Capital. 14) Segundo congreso sexo, salud y educación. Fundación Cimientos. 15) Curso sobre



5. Conformación de equipos de trabajo

Según Bolívar (2010) y Hargreaves (2003) trabajar alrededor de un proyecto genera la necesidad de hacerlo en equipo. Esto significa colaboración y sincronización a partir de la planificación de actividades en forma conjunta y consensuada, donde la comunicación se convierte en el elemento esencial para su concreción. Y a su vez, los equipos de trabajo contribuyen a una gestión escolar participativa y una labor colaborativa en la que participan muchas personas en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de las mismas a través de actividades variadas y escalonadas pero interrelacionadas; de allí la constitución de distintos equipos de trabajo en la Escuela: 1) Equipo Directivo. 2) Departamento de orientación y asesores pedagógicos. 3) Consejo Asesor. 4) Coordinadores de modalidad/orientación, jefes de área y referentes disciplinares. 5) Parejas pedagógicas en espacios curriculares y con preceptoras. 6) Conformación de 15 equipos de trabajo en los Espacios de Diferenciación Institucional (EDI), con docentes de distintas áreas y orientadores pedagógicos en cada división. 7) Equipos para la organización de los horarios, diseño de escenarios, presupuestos, planes, proyectos de investigación y de intervención socio-comunitaria, etc.

Dicha concreción se logró a través de encuentros permanentes, por áreas, por años, por equipos educadores, por espacios curriculares, para trabajar en forma

formación de agentes preventores en adicciones, organizado por Viaje de vuelta. 16) Il congreso sobre situaciones de violencia en la escuela. Escuela Patrocinio Recabarren. 17) Maestría en Docencia Universitaria, Univ. Tecnológica Nacional. 18) Il encuentro de orientadores vocacionales del MERCOSUR organizado por APORA y el Departamento de Orientación Vocacional de la UNCUYO. 19) Cursos sobre liderazgo estudiantil organizado por Vida Joven y la Municipalidad de la Capital, para el Centro de Estudiantes y delegados de curso. 20) La evaluación: Una manera de comprender y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Evaluación de las capacidades cognitivas. Propuesta abierta a los docentes de la UNCUYO. 21) Capacitación en NTIC para docentes del área de Artes, Comunicación y Diseño. A cargo de la UNCUYO (CICUNC). 22) Capacitación en liderazgo educativo. 23) Capacitación en liderazgo a alumnos delegados y subdelegados de cursos y Centro de Estudiantes. 24) Hacia la construcción de una convivencia armónica ¿Qué necesitan los adolescentes de los adultos para contribuir al desarrollo de la sociedad? 25) Resolución de problemas, producción de textos y comprensión lectora. 26) Encuentros de perfeccionamiento con los auxiliares docentes: El nivel polimodal: demandas y exigencias para una educación de calidad. Los jóvenes en relación a los procesos de aprendizaje, contribución desde el propio rol al desarrollo integral de los mismos. Fortalecimiento del trabajo en colaboración. 27) Jornada Institucional: Acuerdos para construir una convivencia institucional respetuosa y solidaria. Elaboración de Convenio de Convivencia. 28) Primeros auxilios a docentes y alumnos involucrados en las brigadas de emergencias. 29) Riesgos sísmicos y catástrofes. 30) Elaboración de documentos para la capacitación continua en: a) Pautas para el mejoramiento de programas y planificaciones. b) Aprendizajes acreditables e indicadores de logro. c) Pautas para la aplicación de los integradores finales. d) Orientaciones para el seguimiento de las prácticas áulicas. 30) Aplicación de cuestionarios para los alumnos: Lo que has aprendido y desarrollado en la Escuela. Análisis de los resultados, reflexión y toma de decisiones por parte del Equipo Directivo para el mejoramiento de las prácticas áulicas. 31) Jornadas institucionales: La necesidad de liderazgo en la Escuela de hoy. Validación de los compromisos para una convivencia solidaria y respetuosa. 32) Redefinición de los contenidos actitudinales que comprenden el trabajo escolar responsable y de las competencias institucionales: comprensión lectora, producción textual y resolución de problemas. 33) Encuentros por área para el avance de definiciones curriculares: aprendizajes acreditables, indicadores de logro, contenidos, etc. según las necesidades específicas de cada uno. 34) El Diseño Curricular Institucional y la evaluación de los aprendizajes. Tipo de evaluación. Evaluación de proceso y de resultado. Construcción de la nota y acreditación (Ordenanza No.54/Rectorado, 2005). 35) Evaluación del desempeño de profesores, preceptores, jefes de área y coordinadores para la revisión del desempeño de la función específica, la mejora de los aprendizajes y el liderazgo educativo de los mismos. 36) Prevención de Adicciones para el desarrollo de factores protectores. 37) Jornada Institucional: Ley de Educación Nacional. Trabajo de análisis, debate y elaboración de síntesis. Revisión del PEI en el marco de la realidad nacional. 38) La sociedad del conocimiento y el uso de las TIC. 39) Miedo en la Escuela. De la



conjunta en la construcción del PCI y para atender necesidades y problemáticas institucionales. Esta modalidad permitió abrirse para compartir, para consensuar y disentir, mediar y aprehender valores. Planes y Memorias. Escuela del Magisterio.

6. Vinculación entre la escuela y la sociedad

Otra de las propuestas de la transformación fue lograr ser una Escuela abierta, rica en relaciones con el ambiente que la rodea. A partir de los proyectos específicos y de los proyectos educativos institucionales previamente programados y planificados se fue creciendo y enriqueciendo en la vinculación con la sociedad, a través de la participación en actividades denominadas de extensión y que incluyen ferias, concursos, actuaciones, conciertos, premios, torneos, olimpiadas.⁴

Estas experiencias al tiempo que se realizaron como instancias formativas de significativa importancia para los estudiantes implicaron la puesta en práctica de valores éticos y pro sociales en la formación integral del joven. También el desarrollo de competencias cognitivas, de habilidades sociales y afectivas, que favorecieron el compromiso del alumno con su entorno social.

La Escuela concretó estas acciones de vinculación y extensión a través de diversas instancias y en las áreas de: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Comunicación, Arte y Diseño: 1) Proyectos de investigación con intervención socio comunitaria (450 alumnos y 45 docentes). 2) Proyectos de aprendizaje en servicio (150 alumnos y 15 docentes). 3) Feria de Ciencias, Olimpiadas, (60 alumnos y 5 docentes). 4) Participación en proyectos como la ONU (40 alumnos y 1 docente)

Las intervenciones se realizaron en: a) Instituciones educativas, como escuelas, jardines maternos, institutos, etc. b) Organizaciones sociales: asilos de ancianos, centros de apoyos escolares de zonas urbanas- marginales, fundaciones, etc. c) Organizaciones culturales: asociaciones, fundaciones, teatros, ONG, etc. d) Instituciones vinculadas a servicios de salud: centros de salud, hospitales, etc.

disciplina a la ciber violencia. 40) Jornadas de Evaluación Institucional: La Escuela que tenemos: Nos miramos para crecer. Cómo desarrollar el potencial de aprendizaje. 41) Comprensión lectora y resolución de problemas. 42) Encuentros con los docentes por área para el seguimiento y el mejoramiento de las prácticas áulicas. 42) Jornadas Institucionales: Las habilidades cognitivas y su evaluación. 43) Capacitación sobre aula virtual dictada por el CICUNC de la UNCUYO. 44) Cursos ofrecidos por FADIUNC. 45) Acompañamiento para el mejoramiento de las evaluaciones integradoras finales. 46) Reuniones por área para la revisión de la secuenciación de los contenidos desarrollados en los espacios curriculares, de acreditables, de las estrategias de enseñanza aprendizaje implementadas. 47) Acompañamiento a los profesores ingresantes para que puedan apropiarse del PEI, e incorporar la propuesta del Proyecto Curricular de la Escuela. 48) Encuentros sistemáticos con los docentes por área para el seguimiento y el mejoramiento de las prácticas áulicas. 49) Conferencia-Taller: La escuela y la nueva cultura adolescente Lic. Fabián Otero. Bs.As. 50) Curso taller: Como desarrollar el potencial de aprendizaje. Lic. María Marta Zapata. 51) Liderazgo y el valor del trabajo en equipo. Lic. Belén Povedano. Across. 52) Responsabilidad Civil. La responsabilidad de los docentes. Dra. Gabriela Padua. 53) Investigación Científica. Metodología de investigación. Mgter Norma Peralta. 54) Aula virtual, aplicación pedagógica. (Campus Virtual) Plataforma UNCUYO. Lic. Cristina Gómez, educación a distancia de la UNCUYO. 55) Metáforas y analogías en el discurso de las ciencias sociales y humanas. Valor cognitivo, afectivo y persuasivo. Dr. Gustavo Zonana. 56) Comunicación orientada al acuerdo. Habilidades interpersonales para la resolución de problemas y toma de decisiones. Lic. Belén Povedano. Across. 57) Prevención en desórdenes alimentarios. Equipo de profesionales de CETAI. 58) Uso y manejo de las TIC en



Todas estas experiencias que el alumno pre-universitario realiza amplían su visión del mundo y conocimiento del entorno, permitiéndole poder integrar diversos saberes. Estos diferentes espacios e instancias de comunicación con el entorno favorecen el desarrollo de habilidades que le permitirán una incorporación exitosa a estudios superiores.

En las Jornadas Institucionales del 10 de diciembre de 2009 el personal consultado sobre las actividades de extensión y vinculación realizadas en la Escuela, manifestó que:

1. *“Sabemos que todos los alumnos de la Escuela participan en actividades tales como: EDI, en todas las modalidades, complejizando de 1º a 3º año; ONU. Club de Naciones Unidas; Feria de Ciencias y Olimpiadas del conocimiento; Talleres y Seminarios”.*

2. *“Estas actividades les brindan un amplio horizonte en sus expectativas, relacionándolos con el mundo del trabajo en algunos casos, del arte en otros, observando la realidad con mayores certezas e interactuando en ellas, gestionando, construyendo, experimentando, lo que a veces en el aula no alcanza a lograrse”.*

3. *“Impactan en los alumnos en su formación integral, como persona. Es una forma diferente de aprender para alumnos y docentes e interactuar con experiencias educativas nuevas”.*

el aula. Alfabetización digital a cargo de Referentes Pedagógicos de Conectar Igualdad de la Escuela. 59) Seminario Taller Planificación y desarrollo de espacios curriculares desde el Enfoque Basado en Competencias EBC. Mgter Estela Zalba y Mgter Norma Peralta. 60) Jornada Institucional al inicio de cada ciclo lectivo. 61) Creación y edición de imágenes digitales. Profesora María Beatriz Pelbarch. 62) Prevención de sustancias psicoactivas. El rol de los diferentes actores del sistema educativo. Lic. Federico Jurín. Autoevaluación Institucional. Escuela del Magisterio (2010, 2015).

⁴ 1) Feria de Ciencia y Tecnología: Temas: *“Más allá de los Límites, Trascender y Amar”* (con este trabajo se obtuvo el máximo puntaje y se llegó a la instancia internacional). *“La lectura, ¿un hábito en extinción?”*. *“Los sueños, un camino hacia el arte”*. *“El juguete erótico de la sociedad”*. También, Feria de Ciencias Internacional en Lima, Perú, premio internacional KODAK. En Chile, Brasil y Francia. 2) Modelo de Naciones Unidas provincial y nacional. 3) Concurso Plástica y Literatura, Banco Velox. 4) Concursos Literarios organizados por la Escuela. 5) Numerosas actuaciones del Coro Femenino de la Escuela, dirigido por Ricardo Portillo, que trascendieron el ámbito local y nacional. Canta pueblo, en el puerto de San Antonio, Viña del Mar y Valparaíso, Chile; en el concierto de cierre de temporada de la Orquesta Sinfónica de la UNCuyo en el Parque San Martín, conciertos en San Rafael, La Plata, Bariloche, etc. 6) Programa radial Magisterio en el dial (96.5 FM.; UNCUYO). 7) La participación de los alumnos en diferentes cursos de gestión. Así, Junior Achievement dictó *“Micro Emprendimientos”* para 2º año y *“Mercado Internacional”* para 1º año. 8) Concurso organizado por: Colegios del Mundo Unido que dio ganadores por tres años consecutivos a alumnos de nuestra Escuela a Hong Kong y a la India para el Bachillerato Internacional. 9) Olimpiadas de Biología 1er puesto Provincial, 5to puesto Nacional. 10) Acuerdos con la Fundación Conin, Hospital Notti, Escuela Cicchitti, con el CRICYT, EUREKA, Universidad Católica Argentina y de Chile, Municipalidad de Capital, Diario Los Andes y Diario Uno; Centro de Congresos y Exposiciones; Escuela de Cine y Teatro. 11) Firma de acuerdo con el Hospital Neuropsiquiátrico El Sauce. 12) Intercambios y aportes con colegios extranjeros Colegio Centenario de Maipú, Chile, escuelas primarias provinciales y otros colegios de la UNCUYO. 13) Torneos deportivos al Pie de Los Andes con equipos de handball, voleyball y fútbol. Campeonato Mendocino e Internacional de Tiro, trofeo Challenger Carlos R. Aldao.



4. *“Les brinda la posibilidad muy positiva, de vivir experiencias de cooperación y aprendizajes con otros (sus compañeros y los integrantes de las instituciones a las que asisten)”.*
5. *“Adquieren autonomía en sus procesos de estudio y concreción de los proyectos. En el desarrollo de la inteligencia emocional, en la cultura general y en la expresión oral”.*
6. *“El trabajo colaborativo, es de mayor riqueza que el individual, porque los aportes son más construidos, más debatidos, abordados con más capacidad crítica, claridad de ideas, y objetividad”.*
7. *“Los docentes que coordinan y acompañan estas actividades deben ser motivadores, entusiastas en la tarea, deben disponer de alegría y buen humor, buen trato, cordialidad, idóneos en su tarea. Con capacidad organizativa y de liderazgo, con un buen manejo del grupo, capaces de mediar y orientar a los alumnos. Dispuestos a aprender sobre otros contenidos quizás alejados de su campo disciplinar”.*
8. *“El docente que acompaña debe ser muy organizado que pueda con su ejemplo enseñar estabilidad a sus alumnos, inquieto y con deseos de conocer su entorno y relacionarse de un modo más profundo con él estudioso que tenga la formación necesaria para poder orientar disciplinalmente a sus alumnos”*
9. *“Es un signo de calidad que estas actividades estén a cargo de un equipo de profesores porque:
“Se complementan en las decisiones para el enriquecimiento del espacio curricular”.
“Cada uno hace aportes disciplinares desde su profesión”.
“Enriquece y significa el espacio curricular”.
“Trabajan desde el consenso y la orientación conjunta”.*
10. *“La Escuela facilita y promueve estos proyectos de vinculación ya que uno de los objetivos institucionales se centra en este tipo de actividades”.*
11. *“La Universidad promueve este tipo de actividades, pero no sostiene económicamente estos proyectos. La Escuela otorga un apoyo económico para los alumnos con necesidades económicas, pero el resto de los alumnos deben afrontar los gastos del mismo”.*
12. *“Algunos docentes creen que estas actividades interfieren en el normal desarrollo de las actividades curriculares, lo que les trae conflictos con el grupo y sus familias”.*
13. *“El éxito depende de la orientación y enfoque que el docente a cargo le imprime a la actividad”.*



3.3.6. Desafíos que presenta la Escuela para el cambio

Consideramos que es crucial centrar los esfuerzos en la cultura de la Escuela como una de las variables para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, nos pusimos a averiguar “*qué clase de cultura tenemos; qué clase de cultura queremos y cómo podemos llegar a ella*”, tal como lo entienden Fullan y Hargreaves (1996). En el mismo sentido, Fullan (2002,12) recalca que la Comisión Nacional para la enseñanza y el futuro de América (NCTAF) plantea cinco desafíos a la educación en relación a los profesores:

“1) Tomar con seriedad las marcas de calidad, tanto para los estudiantes como para el profesorado. 2) Re-inventar la formación del profesorado y su desarrollo profesional. 3) Admisión de profesores cualificados en cada clase. 4) Promover y recompensar el conocimiento y la habilidad. 5) Crear escuelas que se organicen para alcanzar el éxito tanto del estudiante como del profesorado.”

Fullan (2002) parte de la idea que es necesario cambiar la profesión de la enseñanza porque aún no ha alcanzado la mayoría de edad ya que la educación del profesorado se ha ido quedando atrás. Enfatiza en que se hace necesaria la *re-culturización*; la transformación de los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en los aprendizajes de los alumnos y en las acciones que deberían llevarse a cabo para mejorar la situación de aprendizaje.

Es un desafío para los centros escolares y de modo especial, para la Escuela del Magisterio lograr el desarrollo de las capacidades individuales, el trabajo colaborativo y la pasión por la profesión como claves para la innovación continua luego de haber transitado por una transformación exigida por la Ley Federal de Educación Nº 24195 desde 1993. Desafío aún mayor cuando tuvieron que enfrentar otro cambio debido a las exigencias demandadas por la Ley Nacional de Educación Nº 26206/2006, ya que en el 2010 se volvió a la estructura de una escuela con cinco años, con una nueva o vieja denominación: la secundaria.

El desafío de lograr la *re-culturización* de la Escuela del Magisterio, significa reflexionar en torno a las prácticas docentes con énfasis en la innovación y colaboración entre profesores y directivos. Los profesores deberán darse cuenta de la relevancia que tienen sobre el aprendizaje de sus alumnos, tomar conciencia de su propósito moral o responsabilidad por el aprendizaje de cada alumno y trabajar con un espíritu colaborativo permanente. Al respecto expresa Fullan (2002) que, si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo. Sin embargo, es difícil resolver el problema del significado cuando afecta a un gran número de personas. Este autor manifiesta que el cambio siempre fracasará si no se encuentra un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones.



La bibliografía sobre el cambio educativo fomenta diversos intentos de *cambio centrados en las escuelas*, como: Bolívar-Botía (2007); Fullan (1991); Fullan (2002); Fullan y Hargreaves (1997); Hargreaves (2003). Los fracasos del cambio educativo, según estos estudiosos, pueden deberse a varios factores: a) No hay compromiso de largo plazo que ayude a superar la ansiedad, la frustración y el desaliento de las experiencias. b) No hay un compromiso real del personal, muchas veces hay resistencia y resentimiento. c) La razón del cambio está mal conceptualizada, no se explica qué efecto tendrá en los alumnos. d) El cambio es tan amplio que los docentes se ven obligados a trabajar en demasiados frentes. e) Es demasiado rápido o demasiado lento, por lo que las personas no pueden manejarlo o se aburren. f) Los recursos son escasos o se agotan por lo que el peso del cambio recae en los docentes. g) Los padres se oponen porque se los mantiene al margen. h) Los dirigentes son demasiado controladores o ineficaces. i) El cambio se busca en forma aislada.

Hargreaves (2003,13) dice:

“Todavía no hemos logrado un cambio escolar exitoso y sostenido que se extienda más allá de unos pocos sitios aislados. ¿Por qué? El problema básico es que un cambio educativo fundamental es aún más difícil, complejo y controvertido que el cambio hasta ahora consignado en la bibliografía”.

Continúa explicando que en dicha bibliografía se tratan los aspectos técnicos del cambio educativo respecto a cómo construir la capacidad de la gente para implementar un cambio, cómo crear culturas profesionales sólidas para aprender y respaldarse entre los docentes; cómo manejar las estructuras de los horarios, la toma de decisiones, etc. Concluye diciendo:

“Esa bibliografía ha prestado muy poca atención a tres aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y el liderazgo. Estos aspectos son la pasión, el propósito y la política del cambio”.

Compartimos con Hargreaves (2003,14) cuando dice:

“... convertir las escuelas en sitios de trabajo que reconozcan y respalden las relaciones afectivas de los docentes con sus alumnos como una base vital para el aprendizaje, y, en la forma de la inteligencia emocional como un aspecto central del aprendizaje mismo. Las relaciones de los docentes con los padres, sostengo, también deben ser emocionalmente significativas”.

Por otra parte, Hargreaves y Fullan (2014) expresan que los esfuerzos actuales en reformar las escuelas buscan desarrollar nuevas concepciones y reformular otras, no sólo de la enseñanza y el aprendizaje, sino también de las prácticas políticas y de los



ámbitos organizativos para el aprendizaje de los docentes. Esta idea creciente para reestructurar las escuelas estimula al creciente desafío por el desarrollo profesional docente.

Compartimos con Fullan (2003) al entender que la situación de cambio es profundamente problemática y que sólo queda un recurso: la esperanza. La esperanza no es una visión ingenua y luminosa de la vida. Es la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles:

“Tener esperanzas y tomar medidas ante importantes causas perdidas (en este caso, la de mejorar la educación) puede causar menos desgaste emocional que estar en un estado permanente de desesperanza. También hay pruebas de que podría ser una de las pocas vías hacia el éxito con que aún contamos” (Fullan 2003,316).

Al preguntarnos *¿Qué Escuela deseamos?* surge el pensamiento de vislumbrar una Escuela que esté preparada para sostener su crecimiento y desarrollo en un medio ambiente dinámico, capaz de percibir y comprender su entorno, preparándose con oportunidad y dedicándose a los aprendizajes e innovaciones continuos.

Una Escuela que aprende, con capacidad de reacción, que reconoce y corrige sus errores. Con suficiente flexibilidad para encontrar respuestas nuevas y propias a las demandas sociales y educativas en forma consciente y progresiva.

Una Escuela que moviliza el conocimiento y la experiencia de sus miembros para inducir innovación y creatividad. Que concentra su comprensión y conocimiento en acciones razonadas y decisivas con autonomía y libertad, lo que supone actuar en el encuadre de determinados marcos de reglas y normas concertadas, aceptadas y valoradas por sus miembros. Abierta a la autoevaluación, concebida como un proceso de reflexión permanente.

Una Escuela que aprende con el otro; comprometida con el bien común para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético, solidario, tolerante y democrático. Que crece en el amor. El equipo directivo aspiró a conducir esta Escuela hacia el futuro deseado por medio de una serie de acciones, fruto de un proceso de reflexión interior. Pretendió que éste se multiplicara a sus integrantes a través del tiempo.

Cuando los docentes se encuentran abrumados y desalentados por las múltiples demandas, se tornan vulnerables. Por lo tanto, es un desafío para la Escuela reavivar sus esperanzas. Sin embargo, renovar las esperanzas no es sencillo. Se deberá considerar seriamente cómo reconstruir las esperanzas de los directivos, docentes y de los alumnos para afrontar el cambio y mejorar continuamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.



SEGUNDA PARTE

Capítulo 4: Trabajo de Campo

4.1. Estudio de caso: fases, fuentes, sujetos e instrumentos

Según Bonafé Pérez (2002), este tipo de estudio conlleva un análisis en profundidad a través de una fuerte implicación o inmersión del investigador en el campo objeto de investigación al que debe conocer desde dentro. Precisamente esta perspectiva y la profundidad que se consigue al estudiar una única entidad social constituyen una ventaja ya que permite descubrir hechos o procesos que con otros métodos más superficiales pasarían por alto. Centramos la investigación en un estudio de caso porque a través de éste nos proponemos conocer los imaginarios percibidos por el profesorado acerca de la cultura de colaboración en la Escuela del Magisterio,

Según Stake, (2010) las responsabilidades fundamentales de los investigadores de los estudios de caso cualitativos son las siguientes: a) Limitar el caso, conceptualizar el objeto de estudio. b) Seleccionar los fenómenos, temas o cuestiones de investigación que se quiere enfatizar. c) Buscar sistemas de datos para desarrollar los problemas. d) Triangular las observaciones clave. e) Seleccionar interpretaciones alternativas. d) Desarrollar afirmaciones o generalizaciones sobre el caso.

Estas tareas que Stake asigna a los investigadores que realizan estudios de caso se pueden dividir en tres grupos: 1) la preparación del estudio, 2) el trabajo de campo, y 3) las tareas de tratamiento posterior de los datos y elaboración de conclusiones recogidas. Podemos asimilar estos tres grupos a los que establece Martínez Bonafé (1990) cuando habla de las fases preactiva, interactiva y posactiva de los estudios de caso, fases que nosotros utilizaremos para describir con mayor precisión nuestra investigación.

1. Fase Preactiva

En ésta fase del estudio de caso hicimos explícita la base teórica de la que partíamos, formulamos el problema, definimos las finalidades de la investigación, concretamos el marco conceptual de partida, determinamos la metodología y seleccionamos el caso; concretamos las técnicas que íbamos a utilizar, los materiales necesarios y estipulamos la temporalización.

2. Fase Interactiva

La fase interactiva comprende el desarrollo de los procedimientos de recogida de información previamente planificados, que han sido los siguientes: a) Encuestas y entrevistas a profesores, preceptores, apoyo académico, y egresados. b) Análisis de la



legislación. c) Análisis de documentos publicados. d) Análisis de documentos de la Escuela.

Para potenciar la creación de un clima favorable que propicie la comunicación, hemos informado en todo momento a los participantes de los objetivos de la investigación, del anonimato que los protege y del uso que íbamos a hacer de la información obtenida; todo ello en la línea del consentimiento informado al que se refiere Eisner (1998). También nos hemos ofrecido para presentar, cuando estuviesen elaboradas, las conclusiones del estudio a aquellos profesores que veíamos más interesados en el mismo, si bien la aceptación de esta propuesta ha sido desigual, ya que en unos casos ha sido muy bien recibida, mientras que en otros no tanto.

Podemos decir en términos generales que, en lo que se refiere al acceso a la Escuela hemos procurado practicar una actitud democrática a la que se refiere Martínez Bonafé (1990,62) cuando describe el momento que él denomina “*la toma de contacto y negociación*”. En la cita siguiente explica dicho autor esta forma de actuar:

“En cualquier caso es indispensable en los procesos de negociación una actitud democrática y cooperativa, donde se explicitan intereses y se negocian los modos de acceso a la información y su posterior utilización. Creemos que es igualmente fundamental que desde el primer momento se sepa en qué medida el estudio puede ser útil a las distintas partes implicadas en él”.

El conjunto de acciones encaminadas a facilitar el acceso, la toma de contacto y la negociación no fueron complicadas, dado que partimos de sólidas redes de relaciones personales y la procedencia del campo de la enseñanza de la investigadora facilita también el conocimiento del ámbito cultural en el que hemos desarrollado el trabajo.

Finalizadas, pues, estas acciones iniciamos el desarrollo de los procedimientos y técnicas encaminados a recoger información, procurando respetar todo lo posible los requisitos que Angulo Rasco (2000) exige a las técnicas de recogida de información utilizadas en las investigaciones de carácter interpretativo: a) Respetar la integridad del ambiente explorado para descubrir sus estructuras y sus procesos. b) Reflejar con profundidad los procesos sociales, en su significado, complejidad e idiosincrasia. c) Propiciar el contacto directo con las personas de manera que las interacciones lleguen a ser un componente natural de la relación. d) Permitir que el investigador aprenda, dejando que la gente exprese y explique su realidad tal como la vive, para poder entrar así en su mundo subjetivo y conocer los significados que atribuyen, las explicaciones que formulan y las opiniones, juicios y sentimientos que manejan.

3. Fase posactiva

Terminada la fase de recogida de la información elaboramos un informe descriptivo. En él recogimos la información procedente de las distintas fuentes y la



organizamos en bloques que llevan los siguientes títulos:

1. La práctica de la colaboración entre el profesorado: características que presenta y finalidades que persigue.
2. La práctica de la colaboración entre los distintos miembros de la Escuela.
3. Elementos que facilitan y dificultan la colaboración en la Escuela.
4. Las ventajas y los inconvenientes de la colaboración.
5. La colaboración como experiencia personal.
6. La colaboración en grupos aislados.
7. El trabajo individual del profesorado.
8. Imaginarios que favorecen una cultura de colaboración.
9. Percepción e identificación de los profesores con dichos imaginarios.
10. La relación entre colaboración, desarrollo profesional y la mejora continua.

En cada uno de estos bloques ubicamos la información sobre el correspondiente tema ordenada según la fuente de la que procedía: encuestas, entrevistas, análisis de legislación, análisis de documentos de la Escuela. Como nos encontrábamos en un momento descriptivo era necesario evitar cualquier tipo de interpretación y ceñirnos a lo que nos había dicho la persona encuestada o entrevistada, lo que habíamos leído en la legislación o en el documento. Era importante evitar las interpretaciones en ese momento inicial, ya que se trataba únicamente de organizar los datos para posteriormente realizar un proceso interpretativo más rico y fructífero.

A través del procedimiento arriba descrito, cada bloque quedó dividido en tres apartados: 1) lo que dicen los profesores, preceptores, personal de apoyo, y egresados encuestados y/o entrevistados; 2) lo que dice la legislación analizada; 3) lo que dicen los documentos analizados.

Con las informaciones obtenidas a través de todas las fuentes hemos realizado un proceso de triangulación que nos ha permitido contrastar las informaciones sobre un mismo tema o aspecto, conseguidas a través de diferentes procedimientos. Goetz y LeCompte (1988,36) entienden así la técnica propia de la investigación de carácter interpretativo:

“Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos; así, obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que



se han recogido con otra. Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación, y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador”.

También para Taylor y Bogdan (1998) la triangulación es un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. En la línea señalada por estos autores, nuestra triangulación ha tenido por objeto contrastar las informaciones obtenidas a través de diferentes fuentes. De esta forma hemos podido comprobar si lo que nos decían los encuestados y entrevistados venía avalado por la legislación, se veía reflejado en los documentos de la Escuela y se podía contrastar. En unas ocasiones existía un acuerdo unánime entre las diferentes fuentes y en otras se detectaron ciertas diferencias, unas y otras nos han conducido, según los casos, a conclusiones diferentes.

El método que hemos utilizado para organizar la información y poder triangularla es “*El método de los recortes y las carpetas*” originalmente llamado “*The cut-up-and-put-in-folders approach*” Bogdan y Bliken (1982) que consiste en fotocopiar los documentos originales: entrevistas, encuestas; analizarlos, recortarlos y agruparlos por temas y categorías. El criterio que utilizamos para estos reagrupamientos eran, a su vez, nuevos subtemas o nuevas categorías, algunas de las cuales hacían de nexo o hilo conductor entre uno y otro grupo.

Tras el informe descriptivo y la triangulación de los datos, procedimos a realizar el informe analítico, a la luz de los datos disponibles, de las coincidencias o divergencias entre las distintas fuentes, de la base teórica contenida en los primeros capítulos y de propias ideas y concepciones, realizamos una interpretación de la situación objeto de estudio.

Los informes analíticos los estructuramos en torno a los epígrafes siguientes:

1. El profesorado colabora de forma voluntaria para conseguir sus propios fines y los de la Escuela.
2. Tener objetivos comunes y querer innovar facilita la colaboración, pero la falta de tiempo, la inseguridad y la autosuficiencia la dificultan.
3. El apoyo moral es una de las grandes ventajas de la colaboración.
4. La colaboración promueve las relaciones personales y grupales.



5. Los profesores son conscientes de que colaborando se desarrollan profesionalmente.
6. La colaboración como experiencia del perfeccionamiento individual y la solidaridad social frente a la responsabilidad en el logro de resultados institucionales.
7. La colaboración facilita la adquisición de nuevas ideas y conocimientos, su puesta en práctica y la reflexión sobre los resultados promueve el desarrollo profesional y la calidad de los aprendizajes.

Cada uno de estos apartados recoge la interpretación de la información, por lo que constituye ya un paso importante hacia las conclusiones. En realidad, se trata de un paso intermedio para llegar de las informaciones recogidas a los asertos. Stake (2010).

La elaboración de conclusiones no es un proceso que comienza cuando finaliza la recogida de la información, sino que como indican Goetz y LeCompte (1988,173): *“Los etnógrafos analizan la información que disponen a lo largo de todo el estudio”*.

No obstante, y a pesar de ser ciertas las afirmaciones anteriores, podemos decir que las conclusiones se construyen, en gran parte, cuando se dispone de la información y ésta se ha interpretado. El proceso de elaboración no es sencillo, Stake (2010,21) nos advierte de la dificultad que supone pasar de las observaciones a los asertos:

“Llegar a los asertos es un proceso de interpretación habitual, que para algunas personas puede requerir unas reglas lógicas o de acreditación de pruebas. No disponemos de guías adecuadas para transformar las observaciones en asertos- y sin embargo es un proceso que las personas seguimos con regularidad”.

Esta necesidad que tiene el investigador de utilizar su intuición en el contexto de un proceso reflexivo la expone Beltrán (2000) cuando dice que, en dichos procesos, para convertir en una unidad la masa de datos obtenida no cuenta con ningún procedimiento, ni con reglas establecidas que le indiquen cómo ha de proceder, sólo cuenta con su intuición y con una constante vigilancia epistemológica que estudia las condiciones que le mueven a interpretar de la manera que lo hace.

Ibáñez (1992,350) explica el camino por el que el investigador interpretativo llega de la realidad a la teoría:

“La interpretación es una lectura: escucha de una realidad que habla. Como punto de partida el investigador intuye. Pero en una segunda operación, debe evaluar esas intuiciones: transformar las analogías percibidas en homologías pensadas. Frotar sus intuiciones contra las



teorías construidas –o construibles-, verificarlas en un proceso que articula su dimensión sistémica (coherencia con el conjunto de los campos teóricos) y su dimensión operatoria (aplicabilidad a los fenómenos)”.

En nuestro caso, construir las conclusiones a partir de los informes analíticos, e incluso de las ideas e intuiciones que precedieron a esos informes, se ha basado en un proceso de teorización en el que a través de procesos inductivos o deductivos elaboramos constructos teóricos acordes con lo que estábamos viendo, recurrimos a los que ya conocíamos y los constatamos con otros aspectos o perspectivas de la realidad estudiada.

En este ir y venir de la teoría a la práctica y de ésta última a la primera, hemos utilizado numerosos recursos como la Teoría Fundamentada, la comparación, el contraste y la determinación de vínculos y relaciones. Tal como indican Ericsson, Florio y Buschman(1990) el método de investigación de campo es fuertemente inductivo, puesto que el investigador siempre identifica las cuestiones conceptuales de interés para la investigación. Este proceso interactivo, y no siempre lineal, nos ha conducido, pues, a la elaboración de conclusiones recogidas en el capítulo siguiente que hemos redactado agrupándolas en bloques temáticos.

A partir de las conclusiones establecidas, y de acuerdo con nuestras finalidades y con la opinión de Pérez Gómez (1998,117), quien afirma que: “...*la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica*”, hemos elaborado también unas propuestas para mejorar dicha práctica, revisando, a la luz de las conclusiones, la información obtenida y las interpretaciones realizadas. Con ellas pretendemos contribuir a la mejora de la colaboración entre los profesores y a la reconstrucción de una práctica docente que a lo largo de todo el trabajo hemos intentado analizar y comprender.

Seleccionamos una muestra no probabilística de forma intencional, aunque algunos autores proponen distintos criterios para la selección de la muestra, optamos por esta modalidad, dada la facilidad de contactarnos con una buena parte de la población. Consideramos adecuado seleccionar el muestreo intencional, ya que este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión en la muestra de grupos, supuestamente típicos, Goetz y Lecompte (1988).

La selección de sujetos participantes quedó constituida, para la aplicación de los cuestionarios; de la siguiente manera:



SUJETOS	POBLACION	MUESTRA	
PROFESORES	144	56	40%
PRECEPTORES	15	6	40%
AUXILIARES DOCENTES	5	2	40%
ADMINISTRATIVOS	12	5	40%
ORDENANZAS	6	2	40%

4.2. Diseño de instrumentos para la recolección de los datos

Para llevar a cabo la recogida de los datos combinamos los métodos cualitativos y cuantitativos, poniendo mayor énfasis en la utilización de métodos cualitativos. Para la selección de los instrumentos intercalamos los cuestionarios y las entrevistas para diferentes sujetos, y la revisión de documentos e informes representativos de la realidad institucional.

Partiendo de lo antes expuesto, a continuación, describiremos cada uno de los instrumentos elegidos y sus correspondientes estrategias de aplicación, considerando las razones de su elección, los participantes directos y el proceso de elaboración, aplicación y tratamiento de la información producida.

4.2.1. Documentos

El análisis de documentos constituyó una de las fuentes de información y recogida de datos que nos permitieron ampliar y profundizar el conocimiento de la historia y de la cultura de la Escuela del Magisterio. Al respecto expresan Taylor y Bogdan (1998:149)

“... para todos los fines prácticos hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos. Entre ellos se encuentran los documentos organizacionales, los artículos de periódico, los registros de los organismos, los informes gubernamentales, las transcripciones judiciales y una multitud de otros materiales”.

En nuestro caso los documentos consultados que nos aproximaron al conocimiento de la dinámica institucional fueron:



Documentos sobre la fundación de la UNCUYO y de la Escuela del Magisterio; documentos emitidos por el Rectorado y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO como: Ordenanzas y Resoluciones. Documentos emitidos por la Escuela acerca de diferentes planes de estudio, programas de espacios curriculares y planificaciones. Informes de Profesores, Jefes de Área, Coordinadores de Modalidad y Equipo Directivo. Documentos internos sobre las actividades de las diferentes áreas y sectores. Documentos anuales: planes, memorias y proyectos específicos (1996-2017). Documentos producidos en Jornadas Institucionales. Documentos acerca del Diseño Curricular Jurisdiccional, Institucional, del Proyecto Educativo Institucional. Documentos de reuniones del Consejo de Escuela (1994-2017). Documentos sobre recursos y presupuesto. Informes de registros de estudiantes y Encuestas anuales a egresados de la Escuela. Jornada Institucional setiembre 2008, 2009 y 2015. Documento auto evaluación para CONEAU 2010. Autoevaluación Institucional 2015.

El análisis de cada uno de ellos fue relevante para dar significado y/o ampliar el análisis del objeto de estudio.

A continuación, presentamos una tabla que trata de resumir los documentos y fuentes desde donde focalizamos el análisis de los contenidos:

Tabla 17. Documentos de análisis

Decreto de creación de la UNCUYO N° 26971/39
Resolución 351/43 CS. UNCUYO
Ordenanza 252/47. Rectorado. UNCUYO
Expediente 26170/E/47. Escuela de Lenguas Vivas. Fac. de Filosofía y Letras. UNCUYO
Ley Nacional N° 13247/48
Ordenanza 17/51. Rectorado. UNCUYO
Ordenanza 49/54. Rectorado. UNCUYO
Resolución 71/58. CS. UNCUYO
Ordenanza 107/59. Rectorado. UNCUYO
Resolución 88/59. Facultad de Filosofía y Letras. UNCUYO
Resolución 314/59. Facultad de Filosofía y Letras. UNCUYO
Ordenanza 5/70. Rectorado. UNCUYO
Resolución 2848/71. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Ordenanza 30/71. Rectorado, UNCUYO
Ordenanza 71/75. Rectorado. UNCUYO
Ordenanza 23/76. Rectorado. UNCUYO
Ordenanza 3/78. Rectorado. UNCUYO
Ordenanza 24/80. Rectorado. UNCUYO
Ordenanza 11/81. Rectorado. UNCUYO
Ordenanza 2/84. Rectorado. UNCUYO
Ordenanza 9/86. Rectorado. UNCUYO
Resolución 26/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación
Resolución 30/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación



Ordenanza 41/95 y 43/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación
Acuerdo Marco de implementación de la EGB3 y de la Educación Polimodal. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
Resolución 1/97. Consejo Superior. UNCUYO
Resolución 87/97. Rectorado. UNCUYO
Ley de Educación Superior.
Ley Federal de Educación N° 24195/93
Ley de Educación Nacional N° 26206/2006
Plan de estudios 1980, 1996, 2010
Planes y memorias anuales desde 1996 a 2017
Documentos anuales para Jornadas Institucionales 1994 a 2017
Proyectos específicos anuales por áreas y sectores 1996-2017
Diseño Curricular Jurisdiccional e Institucional
Proyecto Educativo Institucional
Plan Estratégico de la UNCUYO 2021
Actas de reuniones del Consejo de Escuela 1994 a 2017
Presupuesto anual de la Escuela
Informes de registros de estudiantes



Finalmente, nos dimos a la ardua tarea de escribir los resultados buscando ahondaren la identificación con los imaginarios que favorecen una cultura colaborativa en la Escuela del Magisterio y la percepción de identificación de los profesores con los mismos, a fin de trabajar por la construcción de una cultura que permita afrontar los cambios y las demandas sociales de modo constante.

4.2.2. Entrevistas

Una de las técnicas más importantes que hemos utilizado para la recogida de información es la entrevista. La entendemos de una forma similar a como la define Vasilachis (2006), para quien la entrevista es una conversación entre dos o más personas dirigida a favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental por parte del entrevistado sobre un tema objeto de la investigación. Nuestro objetivo al utilizarla ha sido pues, que nuestros entrevistados elaborasen un discurso sobre la historia, idiosincrasia, cultura e imaginarios acerca de la cultura de colaboración en la Escuela del Magisterio.

Las entrevistas realizadas han sido de carácter semi estructuradas, en ellas la entrevistadora iba formulando las preguntas que consideraba convenientes y preparadas de antemano. A lo largo del proceso hemos procurado siempre crear un clima de comunicación adecuado y evitar que la expresión de opiniones y juicios pudiese producir interferencias.

Así mismo optamos por una modalidad de entrevista estandarizada o pre secuenciada, la cual, según afirma Bonafé Pérez (2020) permite realizar a todos los sujetos las mismas preguntas en el mismo orden, dejando una abierta que sugiere al entrevistado emitir opiniones sobre las cuestiones planteadas. Sin embargo, es importante señalar que, en algunos casos, debido a la dinámica del discurso de los entrevistados fue necesario modificar o alterar el guion establecido.

Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora, contactando personalmente, por mail o por teléfono con cada sujeto, acordando la fecha y el lugar. Una vez reunidos explicamos la finalidad de la investigación y de la entrevista, las razones de la selección y la naturaleza confidencial de la información.

El período durante el cual realizamos las entrevistas fue el comprendido entre los meses de octubre de 2017 y julio de 2018. El registro de la producción del discurso oral lo hemos realizado a través de anotaciones escritas. El tiempo empleado en cada una de las entrevistas varió más en función de las disponibilidades e interés del entrevistado que de las intenciones de la investigadora.

Cabe destacar que hemos adoptado la estrategia de enviar el texto escrito a los entrevistados, a fin de que pudiesen realizar la comprobación del material producido y



proponer algún cambio, corrección o sugerencia.

4.2.3. Cuestionarios

El cuestionario es uno de los instrumentos aplicados a este estudio, el cual es señalado por varios autores, entre ellos Yin (2003), Stake (2010) y Bonafé Pérez (2000) como una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos.

En nuestro caso consideramos importante su elección, ya que su aplicación nos ofrece una visión panorámica del contexto que estudiamos y nos permite obtener la opinión de un gran número de informantes. Sin embargo, aunque la elección de este instrumento tiene una serie de ventajas, también lleva consigo algunos inconvenientes.

Algunas de sus principales ventajas son mencionadas por Rodríguez (1999), las cuales son: a) Al contrario de lo que sucede en la entrevista, el cuestionario puede abarcar mayor cantidad de individuos de una población. b) Por ser de carácter anónimo, las respuestas pueden ser desarrolladas con mayor libertad. c) Al no existir una relación directa encuestador encuestado existe menos riesgo de distorsión de las respuestas.

En cuanto a las desventajas el mismo autor comenta lo siguiente: a) Se corre el riesgo de que muchas de las preguntas del cuestionario no sean respondidas. b) La construcción de las preguntas puede incidir en la respuesta suministrada, ya que llevan consigo una serie de supuestos, creencias o modelos de partida ya concebidas por el investigador. c) Al no existir una relación directa encuestador encuestado existe mayor riesgo en el porcentaje de cuestionarios no devueltos.

Partiendo de las ventajas antes mencionadas como incentivos para su aplicación, y considerando principalmente la perspectiva ampliada del objeto de estudio consideramos necesarios fundamentar la elaboración de los cuestionarios en las siguientes exigencias: a) Se utiliza como un instrumento más, no es el único ni el fundamental, para la recogida de los datos. b) Para la construcción de las preguntas se toma en cuenta la reflexión con los miembros de la Escuela, de acuerdo con los esquemas teóricos de referencia. c) Su aplicación se realiza con el mayor acercamiento a los sujetos participantes.

Los cuestionarios son construidos tomando en cuenta las características de los participantes, con el fin de detectar los imaginarios y las diferentes percepciones de estos (profesores, preceptores, personal administrativo) sobre los principales aspectos relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje impartidos en la Escuela. En cada uno de los casos, los cuestionarios diseñados tienen como objetivo fundamental determinar la visión de los sujetos sobre cuáles son los imaginarios que favorecen una cultura colaborativa capaz de lograr la mejora continua de la educación en la Escuela del Magisterio y su percepción de identificación con los mismos.



A pesar de las dificultades iniciales a las que nos hemos enfrentado para recoger elementos significativos, la información recogida nos ha resultado de gran importancia. Esta procedía de múltiples situaciones, hechos, expresiones y manifestaciones de los profesores, preceptores, administrativos, incluidas las informaciones que aportaban cuando las entrevistas se habían dado por terminadas y que, por lo tanto, no aparecen en las mismas. A través de esta fuente informativa accedimos especialmente a los imaginarios, idiosincrasia, cultura y prácticas docentes.

4.3. Aplicación de instrumentos

4.3.1. Entrevistas

Las entrevistas las realizamos a fin de relevar la siguiente información:

1. Trabajo colaborativo que realizan los profesores en la Escuela del Magisterio.
2. Características de dicho trabajo:
 - a. Finalidades que pretende.
 - b. Tipo de agrupamiento en los que se desarrolla.
 - c. Tiempo dedicado al mismo.
 - d. Personas que lo impulsan.
 - e. Requisitos que exige.
 - f. Elementos y situaciones materiales y personales que lo promueven o dificultan.
 - g. Sentimientos que suscita.
 - h. Vínculos personales que desarrolla.
 - i. Dificultades que presenta.
 - j. Valoración que el profesor realiza acerca del trabajo colaborativo.
 - k. Ventajas e inconvenientes para el profesor y para la Escuela.
3. Imaginarios que favorecen el trabajo colaborativo.
4. Percepción de identificación de los profesores.
5. Relación entre trabajo colaborativo, desarrollo profesional, aprendizaje y mejora continua.



4.3.2. Guía de preguntas

1. ¿Qué es lo que caracteriza el trabajo colaborativo?
2. ¿Qué elementos lo definen y permiten diferenciarlo de otros tipos de trabajo?
3. ¿Trabajan colaborativamente? ¿De qué manera?
4. ¿Qué elementos y situaciones materiales, personales e institucionales lo promueven o dificultan?
5. ¿Qué sentimientos les suscita trabajar colaborativamente?
6. ¿Qué vínculos personales desarrolla?
7. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de este trabajo para el docente y para la Escuela?
8. ¿Cuál es la finalidad del trabajo colaborativo para la Escuela del Magisterio?
9. ¿Cuáles son las características de una escuela dónde existe una cultura de colaboración? ¿Existe en ésta Escuela esa cultura?
10. ¿Qué repercusiones tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo personal y en las relaciones sociales entre los profesores?

4.3.3. Cuestionarios

Cuestionario Nº 1

A. ¿Qué elementos facilitan el trabajo colaborativo en la Escuela del Magisterio? (Enumérelos en orden de importancia)

- Poseer creencias compatibles con las de los compañeros.
- Disponer de tiempos comunes.
- Existencia de objetivos institucionales comunes.
- Proyectos institucionales comunes.
- Autonomía para organizarse y trabajar en la Escuela.
- Reconocimiento y valoración del docente.



- Cultura escolar democrática. Un buen clima de
- trabajo.
- Cultura escolar de cambio e innovación.
- Satisfacción laboral.

B. ¿Qué ventajas aporta a los profesores el trabajo colaborativo? (Enumérelas en orden de importancia.)

- Establece relaciones interpersonales más positivas.
- Estimula la creatividad.
- Se construye una cultura institucional de colaboración.
- Mejora la enseñanza- aprendizaje.
- Apoyo moral para la innovación.
- Potencia la capacidad de reflexión y acceso a nuevas perspectivas.
- Aumenta la eficiencia de la Escuela.
- Favorece el desarrollo profesional y la formación de los profesores.
- Se favorece la experiencia de desarrollo personal y de solidaridad social.

C. Según su experiencia, ¿cuáles son los principales problemas que se presentan en la Escuela del Magisterio para trabajar en colaboración? (Enumérelos en orden de importancia)

- Falta la preparación académica.
- Falta de implicación personal.
- Excesiva competitividad.
- Autosuficiencia.
- Falta de tiempo.
- Inseguridad.
- Falta de apoyo.
- Falta de autonomía.



Trabajo individual del profesorado.

Estructuras organizativas rígidas.

Cuestionario Nº 2

Acciones que se realizan en la Escuela del Magisterio y que impactan en su desarrollo profesional docente:

1. ¿Existe en la Escuela un espacio para el intercambio de experiencias entre los profesores noveles y los que poseen mayores años de servicio sobre su práctica profesional? SI NO
2. ¿Se realizan en la Escuela acciones que contribuyen a mejorar su desarrollo profesional? SI NO
3. ¿Los docentes que más participan en el Consejo de Escuela son los que tienen un mayor nivel de preparación académica? SI NO
4. ¿Los docentes con mayor preparación académica colaboran con sus compañeros compartiendo experiencias y conocimientos? SI NO
5. ¿Las estrategias acordadas y que arrojan resultados exitosos en el aprendizaje del alumno, son revisadas y compartidas en las reuniones de área? SI NO

Cuestionario Nº 3

1. Se realizan en la Escuela acciones para llegar a los objetivos propuestos. SI NO
2. Planificación, seguimiento y evaluación. SI NO
3. Análisis y seguimiento del currículo para su adaptación y revisión permanente. SI NO
4. Estudio sistemático de la práctica docente a través de observaciones, triangulaciones, acompañamiento, seguimiento y evaluación. SI NO
5. Comunicación de experiencias y valores. SI NO



Capítulo 5: Análisis de los Datos

Se presenta a continuación una descripción del trabajo de campo con datos cuantitativos e información, así como su triangulación metodológica. En primer lugar, se avanza con el análisis cuantitativo que opera como exploración de los primeros imaginarios que se revelan en una encuesta anónima. Dicho trabajo, da los elementos necesarios, para comprender luego, los sentidos que los sujetos otorgan al objeto de estudio de esta tesis, mediante el análisis cualitativo de la Teoría Fundamentada según Glaser y Strauss (1967).

5.1. Análisis de Encuestas

En este apartado realizamos un análisis de las encuestas contestadas por 56 miembros de la Escuela del Magisterio como lo planificamos al momento de diseñar los tres cuestionarios. Las respuestas complementaron y enriquecieron el trabajo de investigación objeto de estudio, con respuestas más libres al ser anónimas. Las mismas fueron aplicadas entre agosto-octubre 2017 y rescatan imaginarios predominantes durante esa época en relación al trabajo colaborativo.

El cuestionario No. 1 se orienta a recuperar la importancia de los elementos, asignando el lugar en cada opción en orden al de mayor importancia con el No. 1 y con el de menor importancia el No. 10. A través del cuestionario No. 1 se indaga acerca del trabajo colaborativo en relación a tres aspectos:

- A) Elementos que facilitan el trabajo colaborativo en la Escuela del Magisterio.
- B) Ventajas que aporta el trabajo colaborativo a los profesores.
- C) Dificultades que se presentan en la Escuela para *trabajar en colaboración*.

A continuación, mostramos las respuestas obtenidas en el cuestionario No. 1 A), 1 B) y 1 C) y en los cuestionarios No.2 y No.3 respectivamente:

El cuestionario No. 2 indaga acerca de las acciones que se realizan en la Escuela y su impacto en el desarrollo profesional docente. Las respuestas se consignan con una cruz por sí o por no, luego se analizan según porcentajes del total de respuestas según sean afirmativas o negativas.

El cuestionario No. 3 referido a la gestión y organización consulta acerca de las acciones desplegadas para llegar a los objetivos institucionales propuestos. También se marcan con una cruz por sí o por no y se analizan según el porcentaje de respuestas afirmativas o negativas

Cuestionario No. 1:

1. A) ¿QUE ELEMENTOS FACILITAN EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA ESCUELA DEL MAGISTERIO?

FRECUENCIA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
1-Poseer creencias compatibles con las de los compañeros	2	2	2	4	4	4	4	4	4	26	56
2- Disponer de tiempos comunes	5	3	19	3	8	3	5	3	4	3	56
3- Existencia de objetivos institucionales comunes	23	3	3	5	1	3	4	5	7	2	56
4- Proyectos institucionales comunes	8	22	4	2	2	7	4	3	2	2	56
5- Autonomía para organizarse y trabajar en la escuela	8	10	9	14	2	6	3	2	1	1	56
6- Reconocimiento y valoración docente	6	15	5	2	3	2	2	15	5	1	56
7- Cultura escolar democrática	8	8	8	6	17	2	1	3	2	1	56
8- Un buen clima de trabajo	3	3	3	3	3	14	7	8	8	4	56
9- Cultura escolar de cambio e innovación	3	4	4	6	6	6	5	4	14	4	56
10- Satisfacción laboral	2	2	2	2	2	2	18	3	19	4	56

Respecto de los Elementos que facilitan el trabajo colaborativo en la Escuela del Magisterio; los encuestados marcan:

1. En primer lugar, la existencia de objetivos institucionales comunes con 23 marcas como el elemento con mayor frecuencia; seguido con menor frecuencia proyectos institucionales comunes; autonomía para organizarse y trabajar en la Escuela y cultura escolar democrática, las que suman 24 marcas entre las tres.

2. Los proyectos institucionales comunes se han marcado en segundo orden de importancia por 22 de los encuestados. No es menor el reconocimiento y valoración docente y la autonomía para organizarse y trabajar en la escuela que obtuvieron entre los dos ítems 25 marcas.

3. Disponer de tiempos comunes se ha marcado mayoritariamente en tercer orden de importancia con 19 marcas; seguido con menor frecuencia por autonomía para organizarse y trabajar en la Escuela y cultura escolar democrática que suman entre ambas 17 marcas.

4. En último lugar los encuestados han marcado como lo menos importante poseer creencias compatibles con las de los compañeros con la frecuencia más alta de toda la tabla con 26 marcas.



Las marcas de los encuestados nos hablan de imaginarios relacionados con la gestión institucional que es percibida como sistémica porque pone en lugares de mayor importancia los objetivos y proyectos institucionales comunes; autonomía para organizarse y trabajar en la Escuela; disponer de tiempos comunes y una cultura escolar democrática. Según Gairín (2008, 32):

“Las organizaciones aprenden cuando la ejecución de las tareas que los miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema inter relacional, se hace, a nivel organizativo menos disfuncional.”

Hargreaves (2012) manifiesta que las comunidades de aprendizaje son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la institución a aprender y trabajar de manera colaborativa para mejorar la calidad de la escuela.

Asimismo, se percibe como un elemento de menor importancia las creencias compatibles, lo cual da una idea de discursos asépticos ideológicamente: habría que analizar si esto se da en la práctica cotidiana.

1. B) ¿QUE VENTAJAS APORTA A LOS PROFESORES EL TRABAJO COLABORATIVO?

FRECUENCIA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL
1- Establece relaciones interpersonales más positivas	5	7	4	3	4	3	6	18	6	56
2- Estimula la creatividad	13	3	3	2	2	2	15	8	8	56
3- Se construye una cultura Institucional de colaboración	28	10	3	4	1	2	3	2	3	56
4- Mejora la enseñanza-aprendizaje	10	22	7	3	2	3	3	3	3	56
5- Apoyo moral para la innovación	3	3	20	5	9	3	6	3	4	56
6- Potencia la capacidad de reflexión	5	12	8	20	3	2	2	2	2	56
7- Fomenta la eficiencia en la Escuela	3	3	3	5	3	3	6	8	22	56
8- Favorece el desarrollo profesional	3	3	10	5	22	4	2	3	4	56
9- Se favorece la experiencia de desarrollo personal	6	4	7	3	6	19	5	3	3	56



1. B). Respecto de las *Ventajas que aporta el trabajo colaborativo a los profesores en la Escuela del Magisterio*; los encuestados se expresan así:

1. Perciben en primer lugar que se construye una cultura institucional de colaboración con 28 marcas como el elemento con mayor frecuencia seguido por estimula la creatividad y mejora la enseñanza aprendizaje con 23 marcas entre las dos opciones.

2. En segundo lugar, se mejora la enseñanza-aprendizaje con 22 marcas; potencia la capacidad de reflexión y se construye una cultura institucional de colaboración obtuvo también 22 marcas entre las dos opciones.

3. En tercer orden, apoyo moral para la innovación obtuvo 20 marcas; favorece el desarrollo profesional con 10 marcas y potencia la capacidad de reflexión con 8 marcas.

Las marcas de los encuestados nos hablan de imaginarios relacionados con una cultura institucional de colaboración, la que es percibida como que estimula la creatividad; mejora la enseñanza aprendizaje; potencia la capacidad de reflexión; brinda apoyo moral para la innovación y favorece el desarrollo profesional.

Según Gairín (2008, 35), cuando a una organización se la considera que aprende, es porque:

“Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense proyecto institucional, proyecto educativo, programa de intervención u otros que definen las metas que la organización trata de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio, aula o de la acción individual del profesor.”

Los profesores se necesitan unos a otros para aprender y realizar proyectos. Así lo manifiesta Fullan (2002,31):

“Nuestra capacidad de aprender queda limitada si nos mantenemos aislados. La capacidad de colaborar, a pequeña y a gran escala, se está convirtiendo en uno de los requisitos básicos de la sociedad posmoderna. La fuerza personal, siempre que sea abierta y la colaboración eficaz van de la mano. De hecho, sin la fuerza personal, la colaboración será más de forma que de contenido. La maestría personal y la maestría de grupo se alimentan mutuamente en las organizaciones que aprenden”



1. C) SEGÚN SU EXPERIENCIA ¿CUALES SON LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN EN LA ESCUELA DEL MAGISTERIO PARA TRABAJAR EN COLABORACION?

FRECUENCIA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
1- Falta preparación académica	3	3	14	5	11	8	4	4	2	2	56
2- Falta de satisfacción profesional	3	3	4	14	4	8	7	5	4	4	56
3- Falta de implicación personal	11	8	6	4	12	3	3	3	4	2	56
4- Excesiva competitividad	2	3	8	3	2	17	8	5	5	3	56
5- Autosuficiencia	3	10	3	4	4	4	18	4	3	3	56
6- Falta de tiempo	8	6	6	3	5	4	2	18	2	2	56
7- Inseguridad	4	16	8	5	6	3	3	5	4	2	56
8- Falta de apoyo	2	2	2	2	2	2	3	5	24	12	56
9- Trabajo individual del profesorado	20	6	8	7	2	3	3	3	2	2	56
10- Estructuras organizativas rígidas	2	2	5	2	1	3	4	5	6	26	56

1.C) Acerca de *las dificultades que se presentan en la Escuela para trabajar en colaboración*; los encuestados marcan sus percepciones así:

1. En primer lugar, el trabajo individual del profesorado con 20 marcas, seguido por falta de implicación personal con 11 marcas y falta de tiempo con 8.

2. En segundo lugar, la inseguridad con 16 marcas, seguido por la autosuficiencia y la falta de implicación con 18 marcas entre las dos opciones.

3. En tercer lugar, falta de preparación académica con 14 marcas, seguido por excesiva competitividad; inseguridad y trabajo individual del profesorado, cada una con 8 marcas totalizan 24 marcas.

4. En último lugar los encuestados han marcado como lo menos importante estructuras organizativas rígidas con la frecuencia más alta de toda la tabla con 26 marcas.

Las marcas de los encuestados hablan de imaginarios relacionados con dificultades personales y profesionales referidas al trabajo individual del profesorado; la falta de implicación personal; inseguridad; autosuficiencia y excesiva competitividad. Los sujetos perciben que las estructuras organizativas de la Escuela no dificultan el trabajo colaborativo. Acerca de la falta de tiempo, se puede ver que aparece con 18 marcas en frecuencia 5. ¿Se refieren a la falta de tiempo personal?

Según Gairín (2008, 32): "Las dificultades para trabajar en colaboración se deben

al contexto social neoliberal porque se potencian valores como el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficiencia, el relativismo moral, el conformismo social o el pragmatismo frente a la ideología”.

Por otro lado, Bolívar (2010) manifiesta que en las comunidades de aprendizaje se respetan las diferencias de sus miembros, se discute, se confronta, se debate y no se logra consenso, sin que esto impida una acción colaborativa para el logro de mejores aprendizajes. Compartimos con Clemente Linuesa (1999, 216) cuando manifiesta que:

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

CUESTIONARIO No. 2:

ACCIONES QUE SE REALIZAN EN LA ESCUELA DEL MAGISTERIO Y QUE IMPACTAN EN SU DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

	SI	NO	NS/NC
1- ¿Existe en la escuela un espacio para el intercambio de experiencias entre los profesores noveles y los que tienen experiencia?	49	7	
2- ¿Se realizan en la escuela acciones que contribuyen a mejorar su desarrollo profesional?	54	2	
3-¿Los docentes que más participan en el Consejo de Escuela son los que tiene mayor nivel de preparación académica?	41	15	
4- ¿Los docentes con mayor preparación académica colaboran con sus compañeros compartiendo experiencias y conocimientos?	50	6	
5- ¿Las estrategias acordadas y que arrojan resultados exitosos en el aprendizaje del alumnado son revisadas y compartidas en las reuniones de área?	52	4	
TOTAL	246	34	



Presentamos a continuación las interpretaciones organizadas por frecuencia de mayora menor, es decir: 1) ítem 2; 2) ítem 5; 3) ítem 4; 4) ítem 1 y 5) ítem 3.

Acerca de las acciones que la Escuela despliega para el desarrollo profesional docente, los encuestados perciben que se realizan:

1. Acciones para mejorar el desarrollo profesional; el 96% (54 de 56) perciben que sí se realizan.
2. Compartir estrategias para el logro de mejores aprendizajes; el 93% (52 de 56) perciben que las estrategias acordadas y que tienen resultados exitosos en el aprendizaje de los alumnos son revisadas y compartidas por los docentes.
3. Favorecer la colaboración de conocimientos y experiencias; el 89% (50 de 56) perciben que los docentes con mayor preparación académica colaboran con sus compañeros.
4. Espacios para el intercambio de experiencias entre profesores; respondieron que sí existen dichos espacios para el intercambio de experiencias en un 87.5% (49 de 56).
5. Potenciar la preparación académica y el liderazgo; el 73% (41 de 56) perciben que los docentes que más participan en el Consejo de Escuela son los que tienen mayor preparación académica.

CUESTIONARIO No. 3:

GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN, ACCIONES PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

	SI	NO	N/C
1- ¿Se realizan en la Escuela acciones para llegar a los objetivos propuestos?	54	2	
2- Planificación, seguimiento y evaluación	53	3	
3- Análisis y seguimiento del currículo para adaptación y revisión permanente	53	3	
4- Estudio sistemático de la práctica docente a través triangulaciones, acompañamiento, de observaciones, seguimiento y evaluación	55	1	
5- Comunicación de experiencias y valores	52	4	
TOTAL	267	13	



Presentamos a continuación las interpretaciones organizadas por frecuencia de mayor a menor, es decir: 1) ítem 4; 2) ítem 1; 3) ítem 2; 4) ítem 3 y 5) ítem 5.

Acercas de la gestión y organización institucional y las acciones para lograr los objetivos institucionales propuestos, los encuestados perciben:

1. Acompañamiento, seguimiento, triangulaciones y evaluación de la práctica docente; el 98% (55 de 56) afirma que existe un estudio sistemático del trabajo docente.
2. Se realizan Acciones en la Escuela para lograr objetivos institucionales; el 96% (54 de 56) de los encuestados responde afirmativamente.
3. Planificación, seguimiento y evaluación; el 95% (53 de 56) afirma que se llevan a cabo.
4. Análisis y seguimiento del currículo; también el 95% (53 de 56) responde que hay una adaptación y revisión permanente del currículo.
5. Comunicación de experiencias; el 92% (52 de 56) percibe que sí hay comunicación de experiencias y valores.

5.2. Análisis de entrevistas (Teoría Fundamentada)

En este apartado explicamos cómo realizamos el análisis de la información brindada por las entrevistas hechas a docentes de la Escuela del Magisterio. El análisis categorial completo se encuentra en el Anexo 1 adjunto.

Para ello utilizamos el método de Teoría Fundamentada en los datos “*Grounded Theory*” de Glaser y Straus (1967), a fin de analizar los imaginarios que favorecen el trabajo colaborativo y la identificación de los docentes con los mismos.

A continuación, tomamos en cuenta los aspectos básicos y determinantes para generar teoría fundamentada, sugeridos por Strauss y Corbin (2002), como fueron la codificación y categorización de la información, el muestreo teórico y, finalmente, la comparación constante entre las categorías.

Así, seguimos los pasos sugeridos por estos autores, luego de la comparación constante, entre las respuestas de los sujetos entrevistados las organizamos en cuatro categorías por ser las de mayor frecuencia para finalmente, proceder a su organización e interpretación:

1. Escuela que aprende significativamente en comunidad de aprendizaje.
2. Visión sistémica y liderazgo distribuido.
3. Vínculos interpersonales y comunicación en organizaciones que aprenden.
4. Escuela democrática: gestión participativa, transformadora y solidaria.



5.2.1. Escuela que aprende significativamente en comunidad de aprendizaje

Varios autores, entre ellos Ortiz (2010) y Rodríguez (2012) coinciden acerca de los fundamentos teóricos y filosóficos de las comunidades de aprendizaje al decir:

“Tomando como base las aportaciones de diferentes autores como Freire, desde el ámbito de la educación, Bruner y Vygotsky, desde la psicología y el enfoque socio histórico del desarrollo, y Habermas, desde la sociología, entre otros, desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico, uno de los fundamentos de las comunidades de aprendizaje, como la base del enfoque comunicativo en el que todos aprendemos de las interacciones, con los iguales, con los iguales más capaces, con los adultos en general y con los adultos profesionales de la educación, agrupamientos e interacciones en ningún caso excluyentes. Rodríguez (2012,70).

En los siguientes testimonios encontramos huellas de una comunidad de aprendizaje en la Escuela del Magisterio:

Docente V: “Sí, el trabajo colaborativo tiene una larga tradición en nuestra Escuela. Las diferentes áreas coordinan sus acciones y colaboran en la generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esto se observa con claridad en las articulaciones generadas tanto desde las áreas específicas como desde proyectos que atraviesan diferentes espacios curriculares. El trabajo en parejas pedagógicas es un buen ejemplo de trabajo colaborativo desde los espacios de definición institucional EDI. Es también desarrollada ésta propuesta de trabajo en los espacios curriculares con los estudiantes en los diferentes años de la secundaria.” (Entrevista 15/11/17).

Docente L: “Sí trabajo en colaboración permanentemente con el equipo directivo, con mis colegas, con los equipos de profesores, en los proyectos específicos y en los EDI. También en la organización de los Actos Patrios, la Fiesta de la Tradición y los eventos culturales y artísticos. Trabajo de manera intensa desde hace por lo menos veinte años, también con los equipos docentes y asesoría pedagógica. Con los alumnos también desarrollamos un fuerte trabajo colaborativo, es una larga historia en ésta Escuela.” (Entrevista 15/11/17).

Docente F: “Sí trabajo entre las parejas pedagógicas, con otros profesores del área, por ejemplo, en la revisión de programas, elaborando guías de trabajo, propuestas con acuerdos, etc. generalmente utilizando google drive. Con los alumnos también, en la producción de material para las salidas de los EDI.” (Entrevista 9/11/2017).

Docente M: “Sí trabajo colaborativamente de modo permanente con



asesoría pedagógica, con el equipo directivo, con las coordinadoras, con los jefes de área y con los docentes con los que tenemos proyectos específicos y en los EDI.” (Entrevista 15/11/17).

Docente M: “Sí trabajo con las parejas pedagógicas, con otros profesores de geografía e historia, por ejemplo, en la revisión de programas, elaborando guías de trabajo para salidas didácticas, viajes, etc. generalmente utilizando programas como google map, facebook, etc. Con los alumnos también, en la producción de material para las salidas de los EDI.” (Entrevista 15/11/17).

Alvarado (2006) expresa que las escuelas transformadas en comunidades de aprendizaje gestionan una cultura escolar basada en principios innovadores para la acción individual y comunitaria. Manifiesta también que pueden lograr una visión que invite a soñar con escuelas más cálidas, eficientes y solidarias, tanto para los profesores como para los alumnos.

La conversión de las instituciones educativas en comunidades de aprendizaje hace que el proyecto institucional se transforme en un proyecto estratégico, pues la comunidad, incluyendo la escuela y sus actores lo construyen con el objetivo principal que sus miembros alcancen un aprendizaje de calidad. Una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje por lo que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica. Además, aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Así lo perciben y expresan los entrevistados al trabajar colaborativamente, motivados por una visión de lograr mejores aprendizajes:

Docente L: “Es la forma de trabajo que posibilita mejores aprendizajes tanto para docentes como para los alumnos. Y a su vez asegura calidad de lo que se aprende y enseña.” (Entrevista 15/11/17).

Docente E: “Es el trabajo en equipo, con los otros, se construye el conocimiento con los compañeros docentes y en el aula con los alumnos. Es la forma de obtener mejores aprendizajes.” (Entrevista 15/11/17).

Docente M: “Es el poder trabajar en equipo para lograr las metas institucionales. Es un trabajo cooperativo, en donde unos ayudan a los otros para lograr un trabajo difícil al hacerlo solos. Se aprende con los otros. Cada uno aporta para aprender y ayudar al compañero. Mejoran los aprendizajes.” (Entrevista 15/11/17).

Docente E: “Es mejorar la calidad educativa en sus tres dimensiones y que los aprendizajes sean significativos.” (Entrevista 15/11/17).

Cuando los entrevistados se refieren a lo que caracteriza sustancialmente su



trabajo, expresan que tienen:

Docente E: *“Una clara visión de qué aprender, cómo y para qué aprender. Una buena apertura para desnudarse frente al compañero con la intención de aprender mejor.”* (Entrevista 15/11/17).

Docente L: *“Objetivos y metas claras para lograr calidad educativa. Conocimientos contruidos entre varios.”* (Entrevista 15/11/17).

Docente M: *“Comunicación, responsabilidad compartida y apertura hacia los otros. Valoración por lo que saben los demás.”* (Entrevista 15/11/17).

Algunos autores como Bolívar (2007) y Stoll (2007) dicen que una comunidad de aprendizaje tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

También Krichesky y Murillo (2011) manifiestan que las comunidades profesionales de aprendizaje tienen una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los docentes y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de sus miembros.

Los docentes expresan acerca de lo que perciben cómo es la organización de la Escuela del Magisterio:

Docente V: *“Es un lugar dónde se comparte el trabajo con la finalidad de enseñar y aprender mejor.”* (Entrevista 15/11/17).

Docente L: *“Una escuela donde existe una cultura de colaboración es una escuela abierta al cambio y a la innovación. Sí existe esa cultura en la Escuela del Magisterio desde hace tiempo.”* (Entrevista 15/11/17).

Docente G: *“Se posibilita el mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las prácticas docentes y de la Institución.”* Entrevista 15/11/17).

Docente E: *“Siempre me gustó mucho trabajar en colaboración en la Escuela. Es de modo constante el poder compartir, discutir, consensuar para finalmente ver cómo los Proyectos realizados con otros profesores son significativamente mejores que si los trabajas en soledad. Trabajo con otros profesores del área, con mis alumnos, asesoría pedagógica, directivos y sobre todo con las parejas pedagógicas en los Proyectos, EDI, Jornadas institucionales, cursos de capacitación y actividades institucionales diversas.”* (Entrevista 15/11/17).

Cuando los docentes entrevistados manifiestan lograr aprendizajes significativos para ellos y para los alumnos, establecen una fuerte relación con la teoría del



aprendizaje propuesta por Ausubel. El planteamiento central es la relación sustantiva y no arbitraria que se produce después de la interacción entre ideas, conceptos, experiencias, creencias e imaginarios que posee un individuo en su estructura cognitiva y las nuevas informaciones que recibe durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Ausubel (2002, 12):

“El conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo que supone la interacción entre unas ideas significativas, unas ideas de fondo pertinentes en la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende y la actitud mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y la retención de conocimientos.”

La teoría del aprendizaje de Ausubel afirma que los nuevos conceptos que son aprendidos, se pueden incorporar a otros conceptos o ideas más inclusivas. Estos conceptos o ideas más inclusivas son los organizadores previos. Los organizadores previos pueden ser frases o gráficos. El organizador avanzado está diseñado para proporcionar lo que llaman los psicólogos cognitivos, el *andamiaje mental* para aprender nueva información.

De acuerdo con ésta teoría, para aprender significativamente, las personas deben relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya conocen. El nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura del conocimiento anterior. El elemento fundamental en el aprendizaje significativo es cómo la nueva información se integra en la estructura de conocimiento a lo largo del tiempo.

Así lo entienden y expresan los docentes entrevistados:

Docente A: *“El trabajo colaborativo produce conocimiento. Ayuda a formar comunidades de aprendizaje, se comparte lo aprendido y puede ser utilizado en proyectos comunes para mejorar la calidad educativa. Los docentes que se involucran piensan que es importante compartir sus conocimientos y les agrada trabajar con proyectos comunes. La responsabilidad del trabajo es compartida lo mismo que el liderazgo.”* (Entrevista 15/11/17).

Docente G: *“El trabajo colaborativo sólo se construye si la escuela tiene una cultura de cooperación. El aprendizaje es concebido como un proceso de construcción en el que la interacción es fundamental. Se reconoce que el éxito o fracaso en los aprendizajes es una realidad compartida por todos los miembros. Estimula a los que participan, el intercambio de opiniones, la coordinación y la aceptación de valoraciones y críticas.”* (Entrevista 15/11/17).



Docente V: *“El rendimiento y la capacidad para el cambio aumentan. Se produce un mayor desarrollo en los aprendizajes. Aumenta la motivación y significado de los aprendizajes. Se valora y respeta lo diverso, lo diferente, a los otros. La experiencia del trabajo colaborativo posibilita la autorregulación, la reflexión crítica y el desarrollo profesional docente.”* (Entrevista 15/11/17).

Docente R: *“Es un trabajo que se realiza para lograr objetivos institucionales y proyectos importantes. Se unen los conocimientos y las experiencias de varios participantes. Se pueden mejorar los procesos y resultados de los aprendizajes. Se articulan mejor las tareas para que los alumnos aprendan mejor desde diferentes enfoques.”* (Entrevista 26/11/17).

Docente M: *“Es un trabajo que se construye entre varios, es un proceso de construcción de conocimiento. Para ello debe haber comunicación, respeto, solidaridad, debate, reflexión y consenso para lograr los objetivos propuestos al iniciar el trabajo”.* (Entrevista 26/11/17).

Desde el plano educativo, resulta más interesante un enfoque de las *“organizaciones que aprenden”* desde el *“aprendizaje organizacional”*. Según Bolívar (2000), las organizaciones que aprenden se han configurado como un modelo que, aunque procedente del sector productivo, debidamente contextualizada, puede proporcionar procesos y modos para la mejora continua del establecimiento escolar.

Se suele distinguir entre *“aprendizaje organizativo”*, referido al estudio de los procesos de aprendizaje de las organizaciones, y *“organización que aprende”*, vista como una entidad o tipo ideal de organización que tiene la capacidad de aprender con eficacia y, por lo tanto, desarrollarse. Es un proceso mediante el cual una organización construye conocimiento o reconstruye el conocimiento existente. Como señala Bolívar (2000,26):

“Una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva, que le capacita para aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente –procesar información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo”.

Silins, Mulford y Zarins (2002) han definido a las organizaciones que aprenden como las escuelas que: (a) emplean procedimientos para explorar el medio ambiente; (b) desarrollan objetivos comunes; (c) establecen la enseñanza colaborativa y ambientes de aprendizaje; (d) tienen iniciativa y asumen riesgos; (e) revisan periódicamente todos los aspectos relacionados que pueden influir en el trabajo de la escuela; (f) refuerzan el trabajo bien hecho; y (g) proporcionan oportunidades para el desarrollo profesional continuo.



En general, una organización aprende por los procesos desarrollados en su interior, debido a las estructuras que la favorecen. Las escuelas llegan a ser organizaciones que aprenden, si mantienen, mediante acciones coordinadas y de apoyo estructural, un proceso de estímulo a sus miembros para renovar, mejorar y ampliar sus competencias a través de la creación de conocimiento reflexivo, empleado de modo compartido. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje personal es promovido por las estructuras específicas de la institución para que el aprendizaje profesional pueda tener lugar de una manera sistemática y continua en el contexto escolar.

Las comunidades profesionales de aprendizaje recogen el saber acumulado tanto de las “organizaciones que aprenden” como de las llamadas “culturas de colaboración” y de otros enfoques como las “comunidades de práctica”. La mejora del aprendizaje de los alumnos supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela como organización, en una interacción apoyada por un entorno que aporta impulsos, en especial un liderazgo distribuido que estimula la mejora.

Al respecto los entrevistados entienden que la Escuela del Magisterio es una organización donde se aprende en colaboración y se estimula la mejora continua:

Docente E: *“Es una Institución con un buen clima de trabajo, en donde los diferentes actores pueden manifestar sus diferentes puntos de vista y se logran adecuadamente los consensos a fin de realizar una buena articulación en las acciones. En la Escuela nuestra hay una fuerte cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y evaluación.”* (Entrevista 15/11/17).

Docente M: *“Es un lugar donde se comparte el trabajo con la finalidad de enseñar y aprender mejor. En el Magisterio hay una fuerte cultura de colaboración desde hace mucho tiempo.”* (Entrevista 15/11/17).

Docente V: *“Se genera el mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las propias prácticas y de la Institución.”* (Entrevista 15/11/17).

Docente M: *“Es un trabajo que se construye entre varios, es un proceso de construcción de conocimiento. Para ello debe haber comunicación, respeto, solidaridad, debate, reflexión y consenso para lograr los objetivos propuestos al iniciar el trabajo. Es responsabilidad de todos y se realiza voluntariamente con una clara conciencia de valoración al quehacer de los otros docentes y a su vez con solidaridad y respeto.”* (Entrevista 26/11/2017).



Tabla 18: **Imagen Trabajo Colaborativo**



(Jornada Institucional 2008)

5.2.2. Visión sistémica y liderazgo distribuido

Dice Senge (1992, 433):

"En una organización inteligente, los líderes pueden comenzar siguiendo su propia visión, pero a medida que aprenden a escuchar las visiones de los otros comprenden que su visión personal forma parte de algo más amplio".

Durante el siglo pasado se generó un movimiento científico que emigró del antiguoparadigma mecanicista, centrado en el estudio de las partes de un fenómeno ecológico, el cual se orienta al estudio de los fenómenos como un todo, asumiéndolos desde una perspectiva global, holística e integradora. La fuerte disputa entre el estudio de las partes y el todo, y el énfasis en el estudio de las partes como principal metodología para comprender los fenómenos de la vida se ha convertido en una discusión importante también en el campo educativo, en donde diversas líneas de pensamiento asumen miradas cada vez más holísticas.

La teoría de sistemas aporta herramientas de carácter estratégico que, transferidas a la educación, arrojan luces que permiten comprender la realidad y funcionamiento de la educación como un sistema complejo en el que entran en juego una serie de variables interconectadas e interdependientes. Comprender las diversas dinámicas que tienen dichas variables en algunos problemas propios de la educación y ser conscientes de su complejidad permite el desarrollo de una nueva concepción.

Refiriéndose a esta temática y desde la óptica del nuevo paradigma científico, Capra (1998, 37) señala:



“La tensión básica se da entre las partes y el todo. El énfasis sobre las partes se ha denominado mecanicista, reduccionista o atomista, mientras que el énfasis sobre el todo recibe los nombres de holístico, organicista o ecológico. En la ciencia del siglo XX la perspectiva holística ha sido conocida como sistémica y el modo de pensar que comporta como pensamiento sistémico”.

Como vemos, el pensamiento sistémico implica percibir la vida y sus fenómenos en forma de redes, de sistemas interconectados a otros cada vez más complejos y ser capaces de observar los diversos patrones e interrelaciones que desde esta dinámica se generan.

Comprender como un sistema al entramado de fenómenos sociales y humanos implicados en la educación permite mirar con más claridad tanto sus respectivas partes e interrelaciones, como la dinámica general del todo que los compone, conformándose así una visión holística que engloba e integra.

Desde esta óptica, De la Fuente y Monroy (1995) sostienen que el percibir la realidad y la educación como sistemas resulta indispensable, ya que solo así se integrarán lo tangible y lo intangible, lo formal e informal, el individuo y su contexto, el cuerpo y la mente, lo somático y lo psíquico, lo psicológico y lo espiritual y; a nivel de contexto, lo natural y lo artificial, lo cultural y lo social, lo eco-social y lo socio-técnico. Los mismos autores afirman que, de esta manera, se podrían establecer las bases para la construcción de un enfoque más humanístico y transpersonal de la educación.

También Senge (1997,159) proporciona un punto de vista holístico para delinear la estructura sistémica que debe tener una organización abierta al aprendizaje:

“Debemos desarrollar un sentido de conexión, un sentido de trabajar juntos como parte del sistema, donde cada parte del sistema afecte y se vea afectada por otras, y donde el conjunto sea mayor que la suma de las partes.

La propuesta de Senge (2010) para conseguir organizaciones abiertas al aprendizaje implica el dominio de cinco disciplinas (construir visiones compartidas, fomentar el dominio personal, mejorar los modelos mentales, aprendizaje en equipo y diálogo, pensamiento sistémico), considerando como clave a la quinta disciplina y que se desarrollen de modo conjunto. Rediseñar las organizaciones depende, más que de cambios estructurales, de nuevos modos de pensar de sus miembros. De ahí la relevancia otorgada a los modelos mentales.

Precisamente, si el pensamiento sistémico es la quinta disciplina que engloba a las restantes, es porque Senge (2010) inscribe a las organizaciones que aprenden en un cambio de enfoque, frente al predominante en la modernidad, a ver totalidades en



vez de partes, constituyendo la piedra angular el modo en que una organización inteligente piensa acerca del mundo.

El conjunto de las cinco disciplinas busca una síntesis de habilidades técnicas e interpersonales, que puedan contribuir a desarrollar las capacidades necesarias para trabajar en la complejidad. A su vez, la organización que aprende supone nuevas capacidades, en especial: a) una cultura basada en valores necesarios para construir una comunidad (amor, admiración, humildad y compasión); b) un conjunto de prácticas para una labor generadora y una acción coordinada; y c) capacidad para ver y trabajar con el flujo de la vida como un sistema.

Senge (2010,15) sostiene que: *“Una organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad y como puede modificarla”*.

Una organización en aprendizaje es la que de manera continua y sistemática aprovecha sus experiencias para aprender de ellas. Así lo manifiestan los docentes de la Escuela:

Docente V: “Es la cooperación entre distintos profesores para lograr objetivos comunes a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes en la Escuela del Magisterio. Además, se fomenta el respeto mutuo y la solidaridad con los que trabajamos y con los alumnos. Este trabajo se basa en el diálogo y la comunicación en un contexto de interacción y cooperación. Nos permite contrastar diferentes puntos de vista, una reflexión profunda y pensamiento crítico para adquirir nuevos conocimientos.” (Entrevista 20/11/17).

En ese tipo de instituciones las personas y los elementos que las componen son valiosos, sus miembros se comprometen con la visión institucional que los impulsa y a su vez asumen sus responsabilidades.

Por lo tanto, manifiestan los entrevistados que trabajan en colaboración y toman decisiones:

Docente L: “Lo favorece una visión compartida de la mejora en la educación, la generación de espacios de consenso para generar proyectos compartidos de mayor envergadura.” (Entrevista 15/11/17).

Docente G: “El trabajo colaborativo sólo se construye si la escuela tiene una cultura de cooperación. El aprendizaje es concebido como un proceso de construcción en el que la interacción es fundamental. Se reconoce que el éxito o fracaso en los aprendizajes es una realidad compartida por todos los miembros. Estimula a los que participan, el intercambio de opiniones, la coordinación y la aceptación de valoraciones y críticas”. (Entrevista 20/11/17).



Docente R: *“La comunicación, la responsabilidad compartida, la apertura hacia los otros. Valoración por lo que saben los demás. Una clara visión de qué aprender, cómo y para qué aprender. Una buena apertura frente al compañero con la intención de aprender mejor para mejorar la calidad institucional y profesional. Obtener mejores resultados y excelentes proyectos compartidos.”* (Entrevista 26/11/2017).

Docente M. *“Dificulta el trabajo colaborativo la falta de tiempo y lo favorece una visión compartida de la mejora en la educación, la generación de espacios para el encuentro y capacitación, lo que promueve una adecuada comunicación y consenso para generar proyectos compartidos más complejos.”* (Entrevista 26/11/17).

Senge (2010) junto con otros autores como Warren Bennis (2005) han desarrollado una interesante concepción del liderazgo, acorde con las organizaciones que aprenden. En lugar de enfoques personales, apuestan por una ecología del liderazgo, de modo que como cualidad de la organización genere liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo portanto algo compartido.

Esto lo acerca a una perspectiva de democracia participativa, lejos de la herencia de modelos políticos autoritarios, que más bien impiden el desarrollo de la organización. Como dice Argyris (1993,133):

“En las últimas décadas una nueva perspectiva participativa de la dirección se ha ido abriendo paso, que se ha movido desde el control unilateral, dependencia y obediencia hacia el compromiso y la participación”.

Entre los últimos enfoques del liderazgo, éste quedaría distribuido entre los miembros de la organización. Así, el liderazgo se caracteriza por contribuir a articular una visión compartida. Como factor favorecedor del aprendizaje organizativo, queda resituado, en una organización que pretende optimizar el aprendizaje de sus miembros.

En lugar de una posición formal en la cúspide, el liderazgo distribuido es una responsabilidad compartida, lo que exige capacitación del personal, de modo que una desigual distribución de conocimientos no pueda dar lugar a liderazgos autoritarios. Además, se necesita fomentar el compromiso de todos, pues el aprendizaje es un proceso voluntario y es incompatible con una sumisión a la autoridad.

Senge (2010) sostiene una concepción democrática o comunitaria del liderazgo, de equipos y organizaciones, capaces de dirigirse a sí mismos, en un poder colectivo y una autoridad informal. Cree que la persistente creencia en líderes como héroes bloquea e impide el surgimiento de organizaciones que aprenden y eximen de la responsabilidad compartida por hacerlo. Una organización que aprende crea una *ecología del liderazgo* que, como fenómeno organizativo, es siempre colectivo. En lugar de algo personificado



individualmente, el liderazgo es un fenómeno o cualidad de determinados tipos de organizaciones.

El liderazgo consiste, entonces, en los procesos de aprendizaje recíprocos que posibilitan a los participantes formar una comunidad con propósitos y visiones comunes compartidas. Implica construir la capacidad de liderazgo de toda la organización, con procesos de participación y colaboración que capaciten e impliquen al personal en el desarrollo institucional.

El liderazgo en las organizaciones que aprenden de modo significativo es descentralizado, facilitador, distribuido y ejercido en todos los niveles de la organización. Mientras tanto, la dirección, a modo de agente interno de cambio se esfuerza por lograr que la organización se construya como una comunidad profesional de aprendizaje.

El liderazgo distribuido es una perspectiva de actuación profesional que implica salir del aula y ampliar la mirada más allá de la disciplina en particular para identificarse con y contribuir en una comunidad de aprendizaje que se influye mutuamente para mejorar las prácticas docentes y la institución.

Así, el docente pasa a conformar un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas específicas de mejora de la escuela, a la vez que decide cómo encarar los procesos de cambio. Favorecer el liderazgo docente es una estrategia fundamental al desarrollar una comunidad de aprendizaje para que sus miembros se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora.

Los docentes entrevistados lo perciben de la siguiente manera:

Docente A: *“Los docentes que se involucran piensan que es importante compartir sus conocimientos y les agrada trabajar con proyectos comunes. La responsabilidad del trabajo es compartida lo mismo que el liderazgo”*. (Entrevista 20/11/17).

Docente E: *“Lo promueve la existencia de liderazgo del equipo directivo y buena articulación con las coordinadoras y jefes de área”* (Entrevista 15/11/17).

Docente P: *“También el liderazgo es compartido y el trabajo es responsabilidad de todos los que intervienen.”* (Entrevista 26/11/17).

Docente G: *“Lo promueve la existencia de liderazgo del equipo directivo y buena articulación con los jefes de área, con las vicedirectoras y con las preceptoras.”* (Entrevista 20/11/17).

Desde un enfoque institucional, paralelo al sistémico de Senge (2010), Ogawa y Bossert (1995), han desarrollado la tesis de entender al liderazgo como una



característica sistémica de la organización, es decir fruto de una determinada ecología organizativa, cuyas pautas de interacción y significados hacen que surja un determinado tipo de liderazgo.

Esto significa entender que el liderazgo que se proponga es dependiente del tipo de organización subyacente. De acuerdo con una perspectiva institucional, el liderazgo excede el nivel individual, para depender del sistema y estructuras en que tiene lugar. Se sitúa a partir de las interacciones sociales que suceden en una organización y es dependiente de una determinada ecología.

Tabla 19: **VISION SISTEMICA Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO**



5.2.3. Vínculos interpersonales y comunicación en organizaciones que aprenden

Las experiencias de aprendizaje colaborativo favorecen las relaciones interpersonales en las instituciones, las que se traducen en simpatía, respeto mutuo, admiración, apoyo, responsabilidad y sentimientos recíprocos de obligación y ayuda. La organización escolar produce creencias más firmes y sólidas cuando las personas son apoyadas y aceptadas por sus compañeros al aprender unos con otros.

En un contexto de colaboración, intercambio y ayuda mutua se trabaja para desarrollar las habilidades sociales de los docentes y alumnos, a fin de relacionarse, comunicarse y favorecer un mejor clima institucional.

Así lo perciben y manifiestan los entrevistados de la Escuela del Magisterio:

Docente L: *"El aprendizaje compartido permite un mejor desarrollo"*



personal y profesional docente. Se mejoran fuertemente los vínculos, de allí que se fortalezcan las relaciones sociales y el clima Institucional.” (Entrevista 15/11/17).

Docente M: *“Se mejoran los aprendizajes, los vínculos interpersonales y se incrementa el desarrollo profesional docente.” (Entrevista 15/11/17).*

Docente E: *“Se fortalecen las relaciones interpersonales y la comunicación entre los miembros de la Escuela. Se fortalecen también los docentes y los alumnos. Se posibilita mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las prácticas docentes y de la Institución.” (Entrevista 15/11/17).*

Docente M: *“Se mejoran los vínculos interpersonales y la calidad de los aprendizajes. Se produce un mejor desarrollo personal y profesional. La Escuela se beneficia porque los procesos y resultados mejoran la calidad de los aprendizajes.” (Entrevista 26/11/2017).*

Pérez Ferra (2005,4) en relación a ésta clase de instituciones educativas expresa que:

“Lo definitorio de este tipo de organizaciones es que en ellas siempre es necesario saber más. Ahora bien, la capacidad de llegar a saber más no se puede remitir a algo objetivo, a meros datos o a sus combinaciones. La capacidad de saber más apela al sujeto del conocimiento, al ser humano, a su integridad, determinada, en primer lugar, por habilidades meta cognitivas que afectan a aspectos tales como la percepción, la memoria, la atención, la comprensión la afectividad, entre otras y, sobre todo, a la legitimación de una moral que trasciende la formación del carácter individual y adquiere una dimensión comunitaria, en la medida que una persona se socializa y genera sabiduría”.

Cada miembro de la comunidad escolar, en su nivel de responsabilidad, está continuamente dialogando con los que trabajan, de modo que pueden ir descubriendo cómo hacer las tareas otorgadas con mayor adecuación a las necesidades de la escuela. Se convierten así, padres, profesores y alumnos, en protagonistas de una historia compartida, de suerte que el trabajo grupal deja de ser solamente un modo de motivar a los integrantes de la organización y de disminuir conflictos, para transformarse en una condición imprescindible para la buena marcha de una comunidad de aprendizaje.

Los docentes expresan que el trabajo colaborativo que llevan a cabo desarrolla:

Docente P: *“Vínculos interpersonales fuertes y duraderos. Apoyo entre los miembros del equipo. Aprendizaje permanente. Respeto, admiración y valoración por los distintos enfoques y modos de construir el conocimiento. (Entrevista 26/11/2017).*



Docente M: *“Fuerres vínculos interpersonales, mejores relaciones con los colegas. Mucha seguridad en el trabajo con otros porque nos apoyamos mutuamente. Reconocimiento y valoración dentro de las diferencias.”* (Entrevista 26/11/2017).

Docente R: *“Me genera sentido de responsabilidad, respeto por el otro y a su vez compañerismo con el equipo que compartimos el trabajo.”* (Entrevista 26/11/2017).

Docente M: *“Me produce gran responsabilidad el trabajo colaborativo al compartir las tareas y mucha alegría de poder trabajar con profesores que me posibilitan aprender y crecer profesionalmente, además de obtener mejores resultados personales e institucionales.”* (Entrevista 26/11/2017).

Docente P: *“Un gran entusiasmo por trabajar con mis compañeros y muchas esperanzas por obtener mejores aprendizajes en menor tiempo.”* (Entrevista 26/11/2017).

Docente R: *“De aprendizaje y apertura a trabajar en colaboración. Valorar otros enfoques pedagógicos y didácticos. Al trabajar colaborativamente con otros aprender a ser mejores docentes. Valorar otros modos de resolver las dificultades y las oportunidades.”* (Entrevista 26/11/2017).

Docente P: *“La ventaja es el trabajo articulado y en red entre los profesores. Mejores aprendizajes, mejor calidad institucional.”* (Entrevista 26/11/2017).

El profesor que desarrolla su actividad docente en una institución que reviste el perfil de organización que aprende ha optado por elaborar conocimiento a la luz de sus creencias personales, mediadas por el conocimiento que le aporta la experiencia de los otros y sustentadas por el resultado del contraste de sus elaboraciones personales con las de sus compañeros.

Pérez Ferra (2005,5) considera que las experiencias de aprendizaje colaborativas se encuentran estrechamente relacionadas con las organizaciones que aprenden:

“Sucede que el avance del aprendizaje y la transmisión del conocimiento sólo acontecen en comunidades de aprendizaje que presuponen una institucionalización, el desarrollo de algunas habilidades meta cognitivas, la adquisición de ciertos hábitos y la práctica de un esfuerzo compartido. Por esas circunstancias, las escuelas actuales han de ser “organizaciones inteligentes”, es decir, comunidades capaces de llegar a saber más, de aprender siempre de nuevo. Llevar a la práctica este ejercicio institucional de la inteligencia -en este caso de distintas inteligencias- es el empeño más



difícil con el que se ha enfrentado hasta ahora la práctica del docente. Pero algo es cierto, sólo las organizaciones capaces de actuar de modo cooperativamente inteligente -aunque es tarea ardua- podrán navegar en el espacio del conocimiento abierto por la nueva sociedad.”

5.2.4. Escuela democrática: Gestión participativa, transformadora y solidaria

Una de las funciones de la escuela, es, entre otras, educar para la democracia, y está referida al desarrollo de las capacidades y habilidades para una convivencia social fundada en la solidaridad, la participación y el respeto entre otros valores. Esta función es crítica para efectos del desarrollo de la autoconciencia y la responsabilidad social, dado que permitirá a los estudiantes participar como sujetos solidarios y críticos, en la escuela y en la sociedad.

Al respecto los documentos de la UNESCO (2016) afirman que la educación para la democracia implica el empoderamiento de todos los individuos para participar activa y responsablemente en los ámbitos de la vida política y social. Esta función democratizadora cruza transversalmente y compromete cada uno de los procesos escolares, incluyendo el sistema de relaciones que en ella se tejen, los procesos curriculares que se implementan y las estructuras de poder institucionales.

A su vez, necesita de la validación de los significados de los actos y prácticas que en ella se experimentan y convoca a alumnos, profesores y administrativos a participar solidaria y colaborativamente en la tarea de construir un orden social democrático. La escuela puede cumplir esta función, a través de la organización e implementación de prácticas educativas que fomenten procesos deliberativos, la participación activa que lleve al desarrollo integral de los estudiantes y al cultivo de los valores democráticos.

En este contexto, el escuchar y fomentar la expresión de las voces de los docentes y estudiantes es importante e imprescindible dado que son los actores y protagonistas de este proceso y la calidad de sus experiencias escolares los que constituyen un aspecto clave en su formación. Como dice Santos Guerra (2015,65):

“Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a los otros, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en la educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde los fuertes viven a costa de los débiles, donde los listos se burlan de los torpes, donde los ricos explotan a los pobres, donde los blancos matan a los negros... De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos.”



Convivir es vivir con otros. La convivencia es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. Lo cual supone respeto a la forma de ser del otro y una forma de actuación que facilite la libertad de cada uno dentro de la comunidad.

En los siguientes testimonios encontramos huellas de una escuela democrática:

Docente P: *“Es una Escuela con un buen clima de trabajo, en donde los diferentes actores pueden manifestar sus diferentes puntos de vista y se logran adecuadamente los consensos a fin de realizar una buena articulación en las acciones. (Entrevista 26/11/2017).*

Docente M: *“Es un lugar dónde se comparte el trabajo con la finalidad de enseñar y aprender mejor. En el Magisterio hay una fuerte cultura de colaboración desde hace mucho tiempo.” (Entrevista 15/11/17).*

Docente A: *“El desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo mejora el desempeño escolar y es un recurso importante si se desea una sociedad más innovadora, democrática y justa. Propicia la confianza y el respeto. Es un aprendizaje dialógico. Se genera una interdependencia positiva por aprender con y de los otros.” (Entrevista 20/11/17).*

Docente V: *“Es la cooperación entre distintos profesores para lograr objetivos comunes a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes en la Escuela del Magisterio. Además, se fomenta el respeto mutuo y la solidaridad con los que trabajamos y con los alumnos. Este trabajo se basa en el diálogo y la comunicación en un contexto de interacción y cooperación. Nos permite contrastar.” (Entrevista 20/11/2017).*

Docente P: *“Se caracteriza por ser un trabajo entre varios, de manera cooperativa, en el que se distribuyen las tareas según las fortalezas de cada uno de los que conforman el equipo. Se adquieren mejores aprendizajes al compartir los conocimientos de cada uno. Se mejoran las relaciones y se aprende a compartir.” (Entrevista 26/11/17).*

Docente M: *“Es el trabajo en equipo, con colaboración, respeto y responsabilidad por el trabajo compartido. Se hace voluntariamente cuando se quieren obtener mejores producciones en menor tiempo porque permite aportar desde los distintos saberes de los que participan. También cuando se realizan proyectos más complejos y se quiere cumplir con el logro de objetivos institucionales y mejora de la calidad de los aprendizajes.” (Entrevista 26/11/17).*

Docente G: *“Casi Siempre trabajo en colaboración en la Escuela. Es un modo habitual el poder compartir, discutir, consensuar para finalmente ver cómo los Proyectos realizados con otros profesores son significativamente mejores que si los haces sola. Trabajo con otros profesores, con mis*



alumnos, asesoría pedagógica, directivos, coordinadores y sobre todo con las parejas pedagógicas en los Proyectos específicos, EDI, Jornadas institucionales, cursos de salud y sexualidad y otras actividades institucionales.” (Entrevista 15/11/17).

Docente A: *“Sí trabajo en colaboración permanente. Con el equipo directivo, con los equipos de profesores, en los proyectos específicos. y en los EDI. Trabajo de manera colaborativa desde hace por lo menos quince años, también con los equipos auxiliares docentes, alumnos y asesoría pedagógica. El trabajo colaborativo tiene una larga historia en ésta Escuela.” (Entrevista 15/11/17).*

Docente V: *“Sí trabajo con las parejas pedagógicas, con otros profesores de educación física, en la programación y revisión de programas y planificaciones. Con los alumnos, preceptoras, también con los profesores de comunicación y teatro. Desde que ingresé hace más de 10 años que trabajamos con otros y así obtenemos mejores aprendizajes.” (Entrevista 15/11/17).*

Según Dewey (1997) la democracia depende del entramado que construyen las relaciones afectivas entre los sujetos, las múltiples formas de deliberación social y las prácticas de colaboración. Las relaciones interpersonales basadas en el afecto son el primer nivel de democracia escolar. El afecto y la amistad son fuerzas originarias e imprescindibles. La simpatía que brota del contacto interpersonal es una experiencia necesaria para la democracia y la participación escolar.

Los entrevistados perciben que su tarea docente la desarrollan en una institución en dónde los valores democráticos compartidos, se reflejan a partir del trabajo colaborativo:

Docente P: *“En el trabajo compartido existe una valoración por el otro, sus conocimientos y los modos de enfrentar las dificultades. También hay apertura y disposición para escuchar, disentir y debatir, para luego, llegar a consensos.” (Entrevista 26/11/2017).*

Docente V: *“Las ventajas son muchas ya que la construcción del conocimiento es acordada y consensuada.” (Entrevista 15/11/17).*

Docente R: *“La comunicación, la responsabilidad compartida, la apertura hacia los otros. Valoración por lo que saben los demás. (Entrevista 26/11/17).*

Docente L: *“La mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y la consolidación de una organización más democrática y plural.” (Entrevista 15/11/17).*



Docente R: *“Propiciar la confianza y el respeto, la discusión y el debate para que las decisiones sean compartidas y por consenso.”* (Entrevista 26/11/2017).

Docente M: *“La generación de espacios para el encuentro y capacitación, lo que promueve una adecuada comunicación y consenso para generar proyectos compartidos más complejos.”* (Entrevista 26/11/2017).

Docente P: *“Un gran entusiasmo por trabajar con mis compañeros y muchas esperanzas por obtener mejores aprendizajes en menor tiempo.”* (Entrevista 26/11/2017).

Según Freire (2006), la palabra democracia tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. Afirma que el diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo y que deben actuar en el para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

“Una educación para el desarrollo de la democracia debe proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a la civilización industrial. Una educación que posibilite para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo, para que consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio yo, sometido a prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía. Que lleve al hombre no a posiciones quietistas, sino a procurar la verdad en común, oyendo, preguntando, investigando. Solo creemos en una educación que haga al hombre cada vez más consciente”. Freire (2006, 16).

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa ¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?”. Freire (2006,17).

“Uno debe tratar de vivir con los demás en solidaridad... Sólo a través de la comunicación humana puede encontrar significado la vida”. Freire (2006, 68).



Capítulo 6: Primeras interpretaciones

6.1. Interpretaciones generales

Una vez que terminamos el análisis de la información brindada por las encuestas y entrevistas, también elaboramos un informe descriptivo. En el mismo recogimos lo aportado por las distintas fuentes y las organizamos en bloques que llevan los siguientes títulos: 1. La práctica de la colaboración entre los profesores: características que presenta y finalidades que persigue. 2. Ventajas e inconvenientes de la colaboración. 3. Elementos que facilitan la colaboración y elementos que la dificultan. 4. Indicadores que favorecen la colaboración. 5. Identificación de los profesores con dichos imaginarios. 6. La relación entre colaboración y el desarrollo profesional.

En cada uno de éstos bloques ubicamos la información sobre cada tema, ordenada según su procedencia: análisis de la documentación, encuestas, entrevistas, cuestionarios; siempre respetando los testimonios y la información de las fuentes consultadas. Esta etapa tuvo como principal objetivo la organización de los datos para dar lugar posteriormente al proceso interpretativo propiamente dicho.

Así, a través del procedimiento anteriormente descrito, cada bloque quedó dividido en tres apartados: 1. Lo que dice la legislación analizada. 2. Lo que dicen los documentos de la Escuela. 3. Lo que dicen los profesores encuestados y entrevistados.

Por último, con lo obtenido a través de las diferentes fuentes, hemos realizado un proceso de triangulación que nos ha permitido contrastar la información. Para Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998), la triangulación es un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. En la línea señalada por dichos autores, nuestra triangulación ha tenido por objeto contrastar las informaciones obtenidas. A continuación, los resultados obtenidos:

1. Acerca de la práctica de la colaboración, características que presenta y finalidades que persigue, los docentes perciben que el trabajo colaborativo en la Escuela del Magisterio es:

“Trabajo en equipo; disposición por compartir la tarea docente; valoración y respeto por la capacidad; aportes entre compañeros de trabajo; cooperación entre diferentes actores institucionales con la finalidad de alcanzar metas comunes; mejorar la calidad de la educación secundaria; apoyo moral para la innovación; construir con otros el conocimiento para mejorar los aprendizajes; desarrollo de las relaciones personales y grupales; desarrollo profesional por el trabajo compartido; disposición para compartir, valorar y respetar la capacidad y los aportes de los compañeros de trabajo; cultura democrática; reconocimiento del otro; mejor clima de trabajo; mayor comunicación y responsabilidad; mejor comprensión de las



situaciones de los compañeros de trabajo; la participación democrática favorece la solidaridad y el ejercicio efectivo de la justicia social’.

2. Perciben acerca de los elementos que definen el trabajo colaborativo y las diferencias con otros tipos de trabajo:

“La comunicación, la cooperación; objetivos y metas comunes; compartir una visión en torno a la enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante; mejorar los aprendizajes; aprender y ayudarse mutuamente en una comunidad de aprendizaje; compartir una visión en torno a aprender a aprender; educación para la heterogeneidad, la reflexión crítica y el desarrollo profesional docente; compartir y colaborar en pos de objetivos comunes; trabajar por lograr calidad educativa; se construye entre todos.”

3. Respecto a las ventajas e inconvenientes de trabajar en colaboración perciben que es para:

“Mejorar la enseñanza-aprendizaje; lograr aprendizajes significativos; mejoramiento continuo de la calidad; facilitar la inserción de la Escuela con el entorno; potenciar la profesionalidad docente; ofrecer apoyo moral para la innovación; potenciar la capacidad de reflexión, acceder a nuevas perspectivas y a la creatividad; aumentar la eficiencia en la institución, apoyar el cambio, construir una cultura institucional de colaboración; mejorar la autoestima; construir normas compartidas, vínculos afectivos y relaciones sociales; mejorar vínculos interpersonales; procurar ideas o creencias educativas compatibles; generar actitudes de diálogo democráticas.”

Perciben algunos inconvenientes para realizar el trabajo colaborativo como:

“La falta de tiempo por los horarios de los profesores y por trabajar en varias escuelas o instituciones al no tener todas sus horas dedicadas a la Escuela del Magisterio de manera exclusiva.”

También como limitantes:

“La inseguridad por compartir el trabajo por un lado y la autosuficiencia por el otro; la falta de implicación personal y hábito por el trabajo individual del profesorado”

4. Acerca de los elementos que facilitan la colaboración y elementos que la dificultan, perciben como facilitadores en la Escuela del Magisterio a:

“Cultura escolar de cambio e innovación; autonomía para organizarse y trabajar en la Escuela; disponer de tiempos comunes en la Institución;



cultura escolar democrática, reconocimiento y valoración del docente; existencia de objetivos y proyectos institucionales comunes; un buen clima de trabajo, satisfacción laboral; liderazgo compartido; apertura a la diversidad, herramientas digitales; asesoramiento pedagógico y capacitación permanente. ”

Perciben como elementos que dificultan el trabajo colaborativo en la Escuela:

”Falta de tiempo personal; excesiva competitividad; falta de implicación personal; inseguridad; trabajo individual del profesorado como hábito adquirido; dificultad entre los docentes para lograr consenso. ”

5. La percepción mayoritaria de los entrevistados acerca de por qué se favorece la colaboración en la Escuela del Magisterio, manifestaron:

”Tener objetivos y proyectos compartidos; visión de la Escuela centrada en los aprendizajes de sus miembros, cultura institucional de cambio e innovación; autonomía personal e institucional; liderazgo educativo compartido; cultura escolar democrática; satisfacción laboral y buen clima de trabajo; reconocimiento personal y profesional; apoyo y capacitación profesional, generación de espacios para el encuentro; herramientas digitales”

6. Acerca de la identificación de los profesores con dichos imaginarios, perciben que:

”En nuestra Escuela hay una cultura colaborativa, con una larga historia y tradición, en constante construcción, desarrollo y evaluación; es una Institución con muy buen clima de trabajo; los diferentes actores pueden manifestar sus diferentes puntos de vista; permanentemente se buscan consensos; queremos lograr una buena articulación de las acciones a través de objetivos y proyectos compartidos; es una Escuela abierta al cambio y a la innovación; trabajamos en colaboración de modo permanente con asesoría pedagógica, equipo directivo, coordinadores, jefes de área, docentes y alumnos; tenemos un fuerte sentimiento de pertenencia, entusiasmo y sinergia con la Escuela y con nuestra labor docente; existe entre nosotros compañerismo, valoración, respeto y responsabilidad al trabajar por objetivos comunes; al trabajar en colaboración mejoramos las relaciones interpersonales; se favorece la comunicación y se posibilitan estrategias de resolución de conflictos más adecuadas; se mejoran los vínculos; el aprendizaje es permanente.”

7. Acerca de la relación entre la colaboración y el desarrollo profesional, perciben que:



“La Escuela del Magisterio tiene una cultura que se caracteriza por promover y apoyar innovaciones y por discutir temas e ideas que abren nuevas oportunidades en lugar de inhibirlas; el liderazgo es ejercido de tal manera que los objetivos organizacionales y los propósitos son asumidos como propios por la mayoría de los actores de la comunidad como aspectos fundamentales de la misión y visión institucional; la existencia de una cultura innovadora en la Escuela facilita una disponibilidad favorable y visible en las actitudes de reflexión y apertura para resolver problemas y mejorar resultados; la actitud positiva de sus integrantes se manifiesta en su compromiso y pasión por transformar las prácticas, trabajando colaborativamente y en equipo en el desarrollo de estrategias novedosas; se aprende de manera permanente y compartida; se genera la mejora continua y una reflexión profunda acerca de las propias prácticas y de la Institución; se incrementa el desarrollo profesional”.

Algunas primeras interpretaciones que se establecieron tienen que ver con que el trabajo colaborativo permite potenciar la oferta educativa de calidad con relaciones de colaboración y participación en la construcción de saberes. Se profundizan relaciones permanentes de intercambio que posibilitan mejorar el enseñar y aprender. Implica procesos que facilitan el análisis, planificación, enfoque sistémico, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.

La Escuela del Magisterio construye un sistema de colaboración que contribuye a la generación de un clima organizacional que posibilita la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en armonía y respeto en las relaciones interpersonales y el desarrollo profesional docente. La mayoría de los docentes percibe que asumen el reto de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación para así afrontar los desafíos que demanda una sociedad sujeta a rápidos cambios.

Hay consenso acerca de que la formación permanente es un componente de calidad y que no es posible hablar de mejora de la educación sin atender a su desarrollo profesional. La Escuela se ocupa de manera especial en mejorar el desempeño docente y los aprendizajes; realizaron diversos planes de acción para posibilitar la apropiación del modelo de aprendizaje por competencias. Se profundizó el estudio del desarrollo de competencias generales y transversales como: comprensión lectora, producción textual, resolución de problemas, aprendizaje autónomo, social y cívico.

Entre los objetivos que guían la tarea, se encuentra la resiliencia escolar: desarrollan diferentes acciones para enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar apoyo y afecto, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa a sus miembros. Estas alternativas los docentes las perciben como posibilidades para aprender y mejorar.

Por otro lado, en línea con los objetivos estratégicos de la UNCUIYO, los Planes



Anuales Institucionales de la Escuela tienden a la búsqueda de la inclusión con calidad; los docentes consideran que éste es un desafío para contribuir al desarrollo económico, social y cultural del país. También perciben que la Institución brinda a sus alumnos y a sus miembros la oportunidad de desarrollar al máximo sus potencialidades.

La Escuela del Magisterio se propone a través de sus Planes Anuales estratégicos, desarrollar las acciones para direccionar su proyecto educativo institucional de acuerdo con la misión y visión de la Escuela deseada, compartida por sus integrantes: ser *“una escuela que enseña y aprende, creciendo en solidaridad y excelencia”*. Así, la Escuela articula a su vez con los objetivos del Plan Estratégico 2021 de la UNCUYO: Inclusión con calidad e innovación. Vinculación con la sociedad y búsqueda del bien común.

Los elementos de la idiosincrasia y cultura institucional que se perciben claramente a través de los documentos, fuentes, entrevistas y encuestas son: trabajo en colaboración, fuertes objetivos institucionales comunes, ejercicio de liderazgo educativo, relaciones interpersonales colaborativas, actitudes positivas para el desarrollo profesional, participación democrática, solidaridad, sentido de pertenencia, compromiso por la tarea docente, planificación, sistematización y visión sistémica.

La Escuela del Magisterio es una institución que aprende, a partir de la construcción y elaboración del Proyecto Educativo Institucional y la conformación de una organización dinámica y flexible. A través de una gestión participativa, transformadora y solidaria con liderazgo educativo compartido, a fin de alcanzar una cultura de cambio para una mejora continua.

En el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206, a partir de las Metas Educativas 2021 y ante los desafíos que tanto el estado como la comunidad educativa debían enfrentar en relación con la calidad de la educación, UNICEF Argentina y el Centro de Apoyo al Desarrollo Local CEADEL, elaboraron un Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa IACE, adaptado a la educación secundaria.

En 2015, como era fundamental contar con un proyecto de autoevaluación que implicara una tarea programada y sistemática de reflexión sobre la propia acción, en la Escuela del Magisterio se adoptó el método IACE como una herramienta para continuar aprendiendo más sobre la estructura y el funcionamiento de la Institución, con vistas a mejorar su calidad y generar un entorno con mayores oportunidades educativas.

Dado el carácter multidimensional del concepto y a efectos de viabilizar los procesos de autoevaluación se priorizaron algunas dimensiones de la calidad educativa, en concordancia con el IACE, como marco de la propuesta institucional: DIMENSION I: Logros en el aprendizaje y las trayectorias educativas de los alumnos. DIMENSION II: Gestión pedagógica, formación y desempeño profesional docente. DIMENSION III: Gestión institucional.

Las conclusiones que presentamos a continuación constituyen un eslabón entre el problema inicialmente planteado y las propuestas de mejora. Su misión fundamental



es aportar para aproximar la situación inicial a los cambios necesarios para mejorarla, siendo la fuente fundamental de esta fuerza su capacidad para comprender la problemática objeto de estudio. Con la finalidad de facilitar dicho proceso de interpretación hemos tratado de estructurar estas conclusiones siguiendo un hilo conductor que se plasma en los epígrafes siguientes y que parte de las percepciones acerca del trabajo colaborativo de los docentes, sus prácticas colaborativas, refleja el desarrollo profesional que éstas propician, estudia los condicionantes a los que dichas prácticas se enfrentan y describe, finalmente, las formas desajustadas que aparecen como consecuencia de los citados condicionantes. Esperamos que este recorrido facilite la comprensión del problema y el tránsito a unas propuestas capaces de mejorar nuestras escuelas.

6.2. La práctica de la colaboración: características y finalidades

Uno de los puntos de partida expuestos anteriormente se refiere a la presencia del individualismo en el trabajo de los profesores. Su formulación es la siguiente: *"A pesar del consenso existente en torno a la necesidad de colaboración y desarrollo profesional del profesorado, los profesores pocas veces trabajan de forma colaborativa."*

El trabajo individual, y en muchas ocasiones el individualismo, están presentes en el ejercicio diario de algunos profesores que trabajan aislados de otros compañeros y tampoco promueven el trabajo colaborativo en sus aulas. A partir de esta afirmación inicial nos formulábamos numerosas preguntas, algunas de las cuales buscaban comprender los motivos por los que algunos profesores trabajan individualmente o en colaboración.

Numerosos autores como: Bolívar (2007); Darling-Hammond (2001); Fullan (1994); Fullan y Hargreaves (1997) Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014); y Martínez Bonafé (2002) consideran que el trabajo de la enseñanza se desarrolla fundamentalmente de manera aislada, constituyendo así, en opinión de algunos, una de las pocas profesiones en las que todavía está justificado el trabajo por cuenta propia, es decir, aislado de los compañeros. Una de las causas fundamentales del individualismo de los profesores son las condiciones en las que éstos ejercen su labor, y de forma más general, las regulaciones que les impone la estructura del lugar de trabajo, según la define Martínez Bonafé (2020) y dentro de la cual desarrollan su tarea docente. Gimeno Sacristán (2013) sostiene también la idea de que las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente favorecen el individualismo.

Una pequeña parte del profesorado entrevistado, guiado por criterios de eficiencia propios de nuestra cultura, considera que aprovecha mucho mejor el tiempo cuando trabaja individualmente. Dada la consideración de que lo *"normal"* es trabajar de forma individual, piensan que el trabajo colaborativo supone una merma en la dedicación a su labor. Con esta estrategia, por otra parte, garantizan la preparación de las tareas de enseñanza más urgentes, lo que Hargreaves (1996) denomina *"el aislamiento como"*



estrategia adaptativa". El hecho de que la formación inicial del profesorado, y en general la enseñanza universitaria, otorgue un papel escaso y subsidiario al trabajo en equipo de los alumnos, refuerza en los futuros profesores la idea existente sobre esta forma de trabajar que sólo sirve para tareas poco importantes, ya que las actividades relevantes están fundamentadas en la competitividad y la eficiencia.

Llegamos así a otras dos causas del individualismo de los docentes: su formación inicial y la influencia de la cultura en la que se hallan inmersos. Ambos condicionantes forman parte de la estructura del lugar de trabajo; el primero lo encontramos utilizando como clave de análisis la cultura, y el segundo a través del análisis de las instituciones de producción de conocimiento pedagógico especializado. En lo que se refiere a la influencia de la cultura en la que nos hallamos inmersos, hay que señalar que para Bolívar (2007), la educación está fuertemente condicionada por el contexto social y cultural. Contexto que la globalización modifica y lleva a un modelo único pedagógico. La cultura, por tanto, de la sociedad y de la escuela conduce a la educación hacia el individualismo. Esta idea de que los valores predominantes en nuestra sociedad se oponen al ejercicio de la colaboración, sin embargo, el ejercicio de esta tarea (la colaboración entre profesores) se opone a los valores dominantes en nuestro contexto social que tienen un marcado carácter individualista. Los criterios de eficiencia que guían a una parte del profesorado y que le hacen ver la colaboración como una forma de desviarse de lo fundamental de su tarea, proceden también de estos valores sociales.

Algunos autores sitúan los determinantes del individualismo fuera de la estructura del lugar de trabajo, ya que ofrecen explicaciones que vinculan dicho individualismo con la inseguridad personal de los profesores y su falta de autoconfianza. Tal es el caso de las teorías de Hargreaves (2005) y Bolívar (2007).

En nuestra investigación no hemos confirmado estas concepciones, al contrario, hemos visto como la inseguridad que aparece, por ejemplo, al abordar nuevas tareas docentes, moviliza al profesorado a colaborar, actividad de la que éste obtiene confianza y seguridad. Cuando esta inseguridad aparece en los profesores no procede generalmente del ámbito personal y se hace extensiva a la tarea profesional, sino que, por el contrario, surge debido a las condiciones en que se desarrolla la práctica y, en ocasiones, se extiende al plano personal.

Los motivos que llevan a los profesores a trabajar en colaboración son de dos tipos: la consecución de unas finalidades que se han propuesto previamente, o la existencia de prescripciones educativas respecto a la colaboración, especialmente si el equipo directivo las asume y promueve en la escuela. Las consecuencias son muy diferentes en ambos casos, ya que en el primero se llega a desarrollar un trabajo colaborativo, mientras que en el segundo no siempre se va más allá de una colaboración limitada o de una *colegialidad artificial*.

A partir de aquí analizaremos estas dos situaciones incidiendo en las características que acompañan a cada una y las repercusiones que conllevan,



especialmente en lo que se refiere al desarrollo profesional. Empezaremos por analizar los casos de colaboración que hemos encontrado y que, dentro de sus particularidades, presentan numerosas características comunes. El profesorado colabora para lograr los fines compartidos que ha asumido. En el desarrollo de la investigación que nos ocupa y después de preguntarnos, dentro de la afirmación inicial anteriormente citada, las motivaciones que llevan a los profesores a trabajar juntos, hemos visto que cuando éstos colaboran lo hacen para lograr objetivos institucionales compartidos.

Se trata de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes como indican Johnson y Johnson (1999) al definir este tipo de trabajo, al que atribuyen también una interrelación de metas que vincula el éxito individual al del equipo. Preparar a los alumnos para los exámenes sin exigir libros de texto, convertir el inglés en el primer idioma, desarrollar algún proyecto específico, programar y llevar adelante un Espacio de Definición Institucional EDI con proyectos de intervención socio-comunitario, organizar un viaje, una salida, un acto patrio, el acto del día de la tradición, con parejas pedagógicas, compañeros de otras disciplinas, asesoría pedagógica, jefes de área, coordinadoras, equipo directivo, alumnos, son algunas de las finalidades que en nuestra investigación han motivado la colaboración.

Cuando estos objetivos institucionales comunes no existen, cuando los profesores no sienten la necesidad de trabajar para lograrlos, o cuando no disponen de condiciones institucionales para hacerlo de la manera que consideran conveniente, la colaboración dejade serlo, para limitarse a una técnica grupal en la que se trata de realizar una tarea organizándose en equipo. En el estudio que hemos realizado las finalidades por las que los profesores trabajan conllevan, en mayor o menor grado, el desarrollo de algún tipo de innovación pedagógica, la coordinación de acciones y generación de estrategias de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la historia de la educación se puede observar también que la colaboración se ha dado habitualmente en contextos innovadores. Las comunidades en las que se comparten los fines suponen para Beyer y Liston (2001) una forma de practicar la democracia entendida como un modo de vivir en asociación tal y como propugnaba Dewey (1997). Estas comunidades, en virtud de su capacidad democrática de autogestión, se dotan, a partir del tema objeto de interés común, de una organización propia y ofrecen numerosas ventajas para sus miembros, la mayor parte de las cuales se derivan del apoyo mutuo que se ofrecen.

Así ocurre en varias situaciones que hemos observado en la Escuela del Magisterio en la que entendemos que podemos hablar con propiedad que existe colaboración. De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, los profesores que colaboran con sus compañeros suelen practicar también esta actividad en el aula con sus alumnos, ya que colaborar no es un proceso técnico, sino una actitud que impregna los aspectos de la vida de la Escuela y conforma la cultura de colaboración que se extiende a distintos momentos y situaciones. Esta cultura no se caracteriza por las reuniones que se realizan, sino por las relaciones que se mantienen, en las que



predomina la ayuda, la confianza y la apertura mutua. De la existencia de este tipo de relaciones dan fe numerosos documentos consultados y el profesorado entrevistado y/o encuestado que, además, suele ser consciente de las repercusiones que su actividad colaborativa tiene más allá de los aspectos técnicos o del logro de resultados.

Aunque la existencia de fines propios por los que cooperar constituye el requisito básico de la colaboración, en ocasiones, los profesores adoptan como suyas las finalidades que otros les proponen. En estas situaciones la adopción como propios de algunos fines propuestos genera también colaboración. Así ocurre en la Escuela porque el equipo directivo está especialmente comprometido en promover el trabajo colaborativo. En este caso las propuestas del equipo coinciden con los intereses y necesidades del profesorado y dan lugar a situaciones diferentes: en variadas ocasiones se da auténtica cooperación y en otras aparecen determinados rasgos de colaboración artificial. El liderazgo del equipo directivo resulta fundamental para conseguir que la mayoría de los miembros sean partícipes.

6.3. Ventajas e inconvenientes de la colaboración

La colaboración así entendida presenta determinadas características respecto a los grupos en que se desarrolla, las tareas a las que se dirige, los elementos que la facilitan o dificultan, y las ventajas que aporta, entre ellas, su capacidad para favorecer el desarrollo profesional del profesorado. A partir del interés de varios profesores por proyectos como los citados anteriormente, surgen los grupos colaborativos que se organizan para sacar adelante las finalidades que les unen.

En nuestra investigación hemos visto que la legislación, la gestión y la cultura en la que el profesorado está inmerso, propicia y apoya el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional a través de una organización y relaciones entre sus miembros basadas en consideraciones de mejoramiento de los aprendizajes.

Los profesores de la Escuela del Magisterio colaboran por propia voluntad, interés y necesidad, no por el hecho de estar obligados por la legislación o por cualquier otra normativa. El equipo directivo puede, a través de su intervención en la definición facilitar medios que promuevan el trabajo colaborativo, pero no impone la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. Podemos ver que la composición de los grupos en los que se desarrolla la colaboración se agrupan con aquellos compañeros con los que comparten un espacio curricular, una misma idea de la enseñanza, o con los que, además, mantenían una relación personal previa. El profesorado no sólo determina, de acuerdo con sus intereses, el contenido sobre el que va a colaborar y los grupos en que hacerlo, sino que establece también los momentos en los que se va a dedicar a esta tarea. En ocasiones, la intensificación a que está sometida la enseñanza lleva a los profesores a desarrollar un trabajo conjunto en tiempos destinados a otras tareas o situados fuera de la jornada laboral.

Los profesores colaboran generalmente para realizar tareas innovadoras que



difícilmente podrían realizar en soledad, tanto por el esfuerzo o la dificultad que estas suponen, como por el hecho de que la Escuela no ofrece soluciones diseñadas de antemano. Colaborar reduce la incertidumbre que causa la innovación y proporciona apoyomoral para abordar las tareas. Históricamente la colaboración suele darse en un contextode innovación, es decir que el deseo de innovar ha llevado a los profesores a colaborar.

El hecho de compartir ideas similares, facilita enormemente el trabajo en equipo. Los profesores se agrupan con otros compañeros con los que comparten diferentes aspectos, fundamentalmente, concepciones sociales y educativas. En general los profesores que colaboran quieren partir de bases comunes. Junto a las ideas similares, el interés por innovar es otro de los elementos que facilita la colaboración, ya que constituye el motivo por el que muchos profesores trabajan juntos. Para algunos docentes, más allá de poseer ideas compatibles o similares, lo realmente imprescindible para establecer relaciones colaborativas es el hecho de tener interés por el trabajo en colaboración y de mantener una actitud de diálogo. Habermas (1997) apoya esta idea cuando manifiesta que sin democracia no es posible la colaboración.

Por otro lado, los profesores no colaboran debido a la falta de tiempo, especialmente por no disponer de tiempos comunes en las escuelas secundarias; a la inseguridad, o a la autosuficiencia, a pesar de que en el trabajo colaborativo encontrarían mayor eficiencia y seguridad. En otras ocasiones, el exigir libros de texto hacen innecesaria la práctica de la colaboración. Estas conclusiones están en acuerdo con las opiniones de Rudduck (1999) respecto al poder negativo de la inseguridad y de Martínez Bonafé (2002) en relación a los libros de texto y su capacidad para vaciar de contenido y convertir en innecesario el trabajo colaborativo.

Los profesores objeto de nuestra investigación que practican la colaboración se sienten bien colaborando y valoran positivamente los vínculos interpersonales que a través de esta actividad se establecen. Encuentran más agradable el trabajo con colegas y docentes que hacerlo en soledad y, al mismo tiempo, el hecho de cooperar constituye para ellos la base de relaciones más profundas, sólidas y duraderas. Trabajan con satisfacción, entusiasmo y sinergia con los compañeros y, al mismo tiempo, se fortalecen las relaciones interpersonales. Las entrevistas realizadas, junto con las manifestaciones de los profesores, han sido determinantes para llegar a estas conclusiones. La colaboración se basa en el reconocimiento del otro como interlocutor, hecho que para Freire (1990) constituye la base de una cultura democrática solidaria.

Colaborar requiere un aprendizaje de escuchar y valorar lo que dicen los demás y se realiza mejor con docentes con los que se tiene que realizar una tarea en común. Las situaciones que promueven un mejor clima de trabajo en la Escuela como las reuniones de capacitación, culturales, o sociales en las que se comparten aspectos personales y pedagógicos favorecen también el desarrollo de la cooperación, así se ha visto claramente a lo largo del trabajo de investigación que nos ocupa.

El hecho de que los profesores trabajen mejor con personas con las que



comparten ideas o relaciones es señalado también por Bonals (2013) cuando dice que el trabajo conjunto mejora las relaciones entre los miembros y considera que dicho trabajo crea una fuerte interrelación personal al aceptar el pensamiento del otro como estimulador del propio. En nuestra investigación varios profesores reconocen las positivas transformaciones que han protagonizado gracias al desarrollo del trabajo colaborativo. La colaboración constituye una experiencia de desarrollo personal y de solidaridad social; los profesores que la practican son conscientes de este hecho.

De acuerdo con la investigación realizada, la colaboración presenta múltiples ventajas: ofrece la posibilidad de llevar a cabo tareas difíciles gracias al apoyo del equipo, aumenta la coordinación entre el profesorado y fomenta su implicación en el funcionamiento de la Escuela, pero el beneficio más importante que aporta es el apoyo moral y la seguridad que proporciona. La mayor parte de los profesores manifiestan que colaborando se sienten más seguros y apoyados en el ejercicio de su profesión y en el trabajo.

Para Hargreaves y Fullan (2014) este apoyo constituye uno de los principios que facilitan el perfeccionamiento y la mejora de la educación. A través de la colaboración los profesores satisfacen: 1) necesidades personales, al obtener seguridad y apoyo psicológico; 2) necesidades de capacitación, al recibir consejo pedagógico; y 3) necesidades organizativas, al establecer la coordinación del aprendizaje de sus alumnos.

Aunque es importante atender los tres tipos de necesidades, resultan prioritarias las de tipo personal, ya que a lo largo de la investigación hemos visto como la seguridad y el apoyo pedagógico son imprescindibles para la innovación y el desarrollo profesional. Este desarrollo que los profesores conceptualizan generalmente como enriquecimiento personal y al que aluden continuamente, constituye una de las ventajas más importantes del trabajo colaborativo.

6.4. La Colaboración y el desarrollo profesional.

El punto central que inicialmente nos planteamos lo constituyen las relaciones entre el trabajo colaborativo de los profesores y su desarrollo profesional. Para analizar ambos conceptos y determinar el tipo de relaciones que se establecen entre ellos hemos diseñado un proceso que ha dado lugar, entre otras, a las conclusiones anteriormente expuestas que, lo sitúan en su contexto y aportan numerosos elementos que permiten aproximarnos al mismo desde una perspectiva más amplia.

Expuestas, pues, las conclusiones previas debemos volver a una de las afirmaciones fundamentales: *“En numerosas ocasiones, cuando los profesores colaboran en las tareas docentes se desarrollan profesionalmente, convirtiéndose así en mejores profesionales”*.



En estos casos la colaboración genera procesos de reflexión compartida en torno a los temas de la enseñanza a los que se enfrentan y con los que se desarrollan como profesionales. Sin embargo, en otras ocasiones, los profesores trabajan en equipo y, sin embargo, no protagonizan procesos de reflexión compartida ni se desarrollan profesionalmente, o bien lo hacen de forma muy limitada. Para profundizar más en esta situación nos remitimos a alguna de las preguntas que nos hacíamos a partir de dicha afirmación: ¿En qué condiciones la colaboración crea procesos de reflexión compartida? ¿Qué relación existe entre estos procesos y el desarrollo profesional? Para poder llegar a establecer conclusiones respecto a las relaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional, deberemos situarnos en la perspectiva de los profesores objeto de la investigación.

Los profesores entrevistados dicen que colaborando aprenden y se enriquecen, y algunos manifiestan explícitamente que este enriquecimiento constituye para ellos una forma de desarrollo profesional. Encontramos, además, profesores que condicionan el desarrollo profesional a que la colaboración se vincule con la práctica, es decir al hecho de que se colabore sobre aspectos de la práctica y que los acuerdos a los que se llegue se lleven al aula. Algunos condicionan además este desarrollo a la reflexión sobre dicha práctica que se realice, es decir al hecho de reflexionar, discutir y poner ideas en común sobre el trabajo que se está llevando a cabo.

Cuando los profesores perciben que la colaboración debe vincularse a la práctica, conllevar reflexión y ser voluntaria, lo que hacen es intentar definir las características de la auténtica colaboración para distinguirla de otros tipos de trabajo en grupo de los que ya hemos hablado anteriormente y que se caracterizan por limitarse a constituir simples técnicas de eficiencia grupal carentes de finalidades prácticas compartidas. Se opta por la auténtica cooperación en la que se destaca la necesidad de que sea voluntaria y responda a los intereses de los miembros del equipo. Vemos que los profesores entrevistados relacionan directamente colaboración con desarrollo profesional, pero en muchos casos piensan que la colaboración debe cumplir algunas condiciones como que se pongan en práctica las ideas del equipo, se observen los resultados obtenidos, se comenten y se discutan para lograr consensos.

Este procedimiento supone un modelo de reflexión en la acción de tipo colaborativo que defienden, entre otros autores, Bolívar (2007); Pérez Ferra (2006); Fullan y Hargreaves (1997); Hargreaves y Fullan (2014) y Martínez Otero (2003).

La colaboración auténtica conduce, pues, al desarrollo profesional. Cuando los profesores relatan los beneficios que obtienen de la cooperación señalan el acceso a nuevas ideas que esta actividad les proporciona, pero la ventaja a la que se refieren con mayor insistencia y que se encuentra en la base de todas las demás es el apoyo moral y la seguridad que obtienen de dicho tipo de trabajo que resulta así especialmente adecuado para las situaciones de intensificación y de inseguridad. Autores como Rosentholtz (1989); Johnson (1990); Hargreaves (1996) y Nias (1998) subrayan también el importante papel que desempeña la colaboración para satisfacer las necesidades de



tipo personal del profesorado, como el apoyo moral y la reducción de la incertidumbre.

Finalmente, cerramos el círculo colaboración desarrollo profesional comprendiendo que el acceso a nuevas ideas y el apoyo moral, así como el aumento de la capacidad de reflexión sobre la práctica que ambos conllevan, constituyen la causa inmediata del desarrollo profesional. Los profesores entrevistados así lo han manifestado, si bien unos son mucho más conscientes que otros del aumento de su capacidad de reflexión. La colaboración auténtica, que crea desarrollo profesional, exige a los profesores que la practican disponer de autonomía profesional, es decir capacidad y libertad para pensar sobre lo que saben y sobre lo que desconocen de la tarea de enseñar. Sólo así se puede reconstruir el conocimiento práctico profesional, tarea que, según Santos Guerra (2015) constituye la función prioritaria de los programas de desarrollo profesional del profesorado.

El desarrollo de la investigación nos ha llevado a la conclusión de que la autonomía para pensar el propio pensamiento y mejorar así el conocimiento profesional práctico se ve limitada o favorecida por la estructura del lugar de trabajo tal y como la entiende Martínez Bonafé (2020). ¿Se dan generalmente en las escuelas condiciones para practicar una colaboración que promueva el desarrollo profesional? ¿Existen elementos institucionales que favorezcan o dificulten la colaboración entre los profesores? A lo largo del trabajo realizado hemos ido vislumbrando los condicionantes que la estructura del lugar de trabajo imprime en las prácticas colaborativas de los profesores, de manera que nos encontramos en condiciones de explicar las regulaciones que sufre la práctica de la colaboración.

6.5. Los condicionantes de la práctica de colaboración.

Los profesores de nuestra investigación mencionan algunos condicionantes negativos para poder desarrollar un trabajo colaborativo pleno. Unas veces consiguen evitarlos o paliarlos, actuando al margen de los cauces establecidos y creando nuevas estructuras y funciones; otras, a pesar de las dificultades, se limitan a trabajar dentro de las condiciones que les ofrece la estructura del lugar de trabajo. Para aproximarnos a las dificultades que presenta la práctica de la colaboración entre el profesorado dentro de la enseñanza utilizaremos algunas de estas claves: a) Las políticas y los discursos. b) Las instituciones. c) Los escenarios. d) Las culturas. e) Las prácticas y las resistencias.

a) Analizar la colaboración a través de las políticas y los discursos, las dos primeras claves de interpretación, nos muestra como las prácticas colaborativas se configuran, entre otros factores, a partir de los que se dice y de como se dice, así como en relación directa con el marco legislativo vigente y las recomendaciones pedagógicas. Varios profesores de la Escuela del Magisterio coinciden en valorarla como muy positiva para el desarrollo de la cooperación. Consideran también, que no es posible cooperar si no se dan condiciones de igualdad para opinar, decidir y actuar.

Diversos autores avalan la idea de que la distancia jerárquica frena la posibilidad



de diálogo e impide la colaboración; cualquier trabajo colaborativo debe darse en una situación ideal de habla en la que participen en condiciones de equidad las personas involucradas; para que esta situación esté libre de las distorsiones que sufre la comunicación, debe darse igualdad de oportunidades entre los participantes. También encuentran como otra dificultad para el ejercicio de la colaboración que las decisiones del Consejo de Escuela, puedan tomarse por mayoría simple, sin que sea necesario intentar llegar a un consenso, proceso que facilitaría la exposición de argumentos, el acercamiento de posiciones y, en definitiva, el funcionamiento cooperativo de dicho consejo.

En el desarrollo de la investigación no hemos detectado este problema porque en las Actas de reuniones del Consejo de Escuela del Magisterio, luego del análisis y debate de los distintos temas, se tomaban decisiones por consenso y no por mayoría.

b) Las instituciones de elaboración y control del material curricular al exigir libros de texto que contienen un desarrollo curricular para cada curso contribuyen a hacer innecesaria la colaboración. Así lo entienden algunos de los profesores entrevistados que coinciden de esta forma con la opinión al respecto de Martínez Bonafé (2002), quien sostiene que los textos escolares determinan un modelo de relación profesional y anulan la necesidad de la interacción entre colegas.

Algunos profesores de la investigación cifran el inicio de su trabajo colaborativo en la necesidad de preparar materiales que sustituyan al libro de texto. Así sucede en espacios curriculares como Lengua, Inglés, Biología y Matemática. Realizando sus propios textos, según sea el área y las necesidades. Sin libros de texto prescriptos, el profesorado mantiene un mayor control sobre el currículum y la metodología, control que para Fullan y Hargreaves (1997) es necesario para desarrollar un trabajo colaborativo, ya que permite tomar decisiones de cierta importancia.

Las instituciones de actualización profesional, aunque proclaman en sus correspondientes declaraciones de intenciones y disposiciones normativas la importancia de la colaboración, algunas veces no toman medidas en sus planes de formación permanente para promoverla entre el profesorado. Resultaría importante apoyar el desarrollo de prácticas colaborativas y la reflexión sobre las mismas a través de sus actividades.

c) Los escenarios, el marco espacio temporal de la colaboración, sirven también de clave para aproximarnos a las dificultades que ésta presenta. A lo largo de nuestra investigación hemos podido ver como la falta de tiempo personal de los docentes por tener horas en varias escuelas, y en especial la ausencia de tiempos comunes, dificultan la cooperación entre profesores. Precisamente la necesidad de tiempo constituye la reivindicación más repetida por el profesorado que muchas veces no coincide con los horarios que la escuela destina a las reuniones. El escenario temporal no facilita, por tanto, el ejercicio de la colaboración, sino que constituye un condicionante negativo para su desarrollo.



Finalmente utilizaremos las últimas claves interpretativas: la cultura, las prácticas y resistencias.

d) Tanto la cultura de la sociedad como la cultura de la escuela, en interacción con la primera, condicionan fuertemente el trabajo colaborativo, especialmente en una sociedad como la nuestra en la que el individualismo es uno de los valores predominantes. Cultura y prácticas generan resistencias que configuran también el lugar de trabajo e influyen de manera importante en el grado de desarrollo que la cooperación alcanza en las escuelas.

En nuestro estudio los profesores se refieren en algunas ocasiones a características de algunos de sus compañeros que dificultan el trabajo colaborativo y que, en el fondo, reflejan características de nuestra sociedad, como la falta de hábito de trabajar en equipo, el limitarse a la problemática concreta de la propia aula, el no querer compartir o el no dar la opinión y esperar a que la den los demás. La consideración generalmente asumida en la cultura escolar y en la práctica habitual de que el tiempo de trabajo no lectivo puede considerarse de libre disposición para trabajar individualmente, crea una tensión entre el trabajo colectivo y el individual en la que el segundo parte con ventaja.

Las prácticas de los profesores entrevistados están influidas por las culturas en las que éstos se hallan inmersos, pero al mismo tiempo hemos visto como éstos oponen una resistencia a la misma desarrollando espacios de colaboración en los que se viven otros valores, se persiguen otras finalidades, se reconoce aprendizaje e innovación con los otros miembros del equipo, se crean y se afianzan vínculos interpersonales sólidos y duraderos. Podemos decir, en resumen, que nos hemos aproximado a las formas concretas en que la estructura del lugar de trabajo favorece o dificulta la colaboración. La falta de condiciones de autonomía impide a los profesores potenciar su desarrollo profesional, puesto que no pueden comprender la enseñanza y desarrollar así su conocimiento profesional práctico. En nuestra investigación hemos observado que cuando los profesores protagonizan una labor en colaboración también tienen autonomía para llevarla a cabo y se desarrollan profesionalmente.

d) Las administraciones educativas realizan convocatorias al profesorado para que colabore en las tareas docentes, especialmente en los momentos en los que se proponen acometer reformas curriculares, sin embargo, no queda claro de qué forma y en qué medida estas intenciones se traducen en un aumento de la cultura colaborativa en las escuelas. Apartir de esta afirmación algunas de las preguntas que nos hemos planteado son las siguientes: ¿Qué papel juegan los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de colaboración en las escuelas? ¿Cómo actúan y qué sentido tienen sus recomendaciones al respecto? ¿Qué motivos impulsan a las administraciones a realizar llamados a la colaboración entre profesores? Hemos visto como la estructura del lugar de trabajo favorece o dificulta la colaboración y el desarrollo profesional. Colaborar exige autonomía basada en una adecuada estructura, sin la que no son posibles las



actividades colaborativas. Las administraciones, sin embargo, siguen instando a colaborar a pesar de que no proporcionan las condiciones adecuadas; en estas circunstancias, sus llamados a la cooperación están vacíos, porque los condicionantes que impone la estructura del lugar de trabajo anulan su contenido.

Muchos de los profesores de la Escuela del Magisterio son conscientes, en mayor o menor medida, de esta situación al mismo tiempo, del interés de la gestión por promover la colaboración, el que se refleja también en numerosos documentos analizados.

6.6. Formas desajustadas de colaboración.

Las formas desajustadas de colaboración que no hemos encontrado en nuestro estudio son la colaboración artificial y el trabajo colaborativo en grupos aislados o *balcanización*. Seguidamente expondremos las conclusiones obtenidas en torno a ambas formas de colaborar.

En la Escuela del Magisterio los profesores mayoritariamente manifiestan que se reúnen y trabajan conjuntamente porque parten de un proyecto común. Unos están realmente interesados por colaborar, mientras que algunos sienten la obligación de reunirse y realizar una tarea que les lleve a obtener un producto.

El equipo directivo juega generalmente un papel muy importante en esta situación, ya que ejerce de mediador entre los intereses de los profesores y las prescripciones de la administración. Debido a la promoción y desarrollo del liderazgo distribuido se desarrollan numerosos equipos de trabajo activos e innovadores. Para ello se tienen en cuenta los intereses del profesorado tanto en las propuestas que realiza como en la forma de realizarlas. Cuidar las relaciones interpersonales constituye una parte de este liderazgo.

Si no se coopera para alcanzar metas propias o verdaderamente asumidas no puede hablarse de una cultura de colaboración que se extienda a más espacios y momentos. Así lo entiende Pérez Gómez (2002) quién dice que los procesos de colegialidad simulada dejan intactos los intercambios en el aula.

El trabajo colaborativo no se puede imponer porque entonces los profesores no entienden por qué y para qué se realiza. Cuando los profesores trabajan en equipo para desarrollar finalidades ajenas que no han asumido como propias se suelen generar procesos de colegialidad artificial que conllevan consecuencias negativas para la cultura de la escuela y el trabajo de los docentes. Los intentos del equipo directivo por desarrollar una cultura de colaboración parecen tener el efecto contrario, ya que las propuestas de dicho equipo ocupan el espacio que deberían llenar las iniciativas del profesorado. Constatar esta situación nos hace aproximarnos a la idea que expresa Fullan (1994) al decir que la mayor parte de las culturas colaborativas escolares sólo



adoptan el envoltorio de la colaboración.

La colegialidad artificial ofrece resultados previsibles y asegura la obtención de un producto, por eso es utilizada por la administración y por los equipos directivos para que las tareas obligatorias salgan adelante. Los intercambios colaborativos que hemos encontrado dentro de la colegialidad artificial son de carácter restringido y se limitan a aquellas áreas de trabajo que resultan más seguras para los profesores. Responden al tipo de intercambios que Fullan y Hargreaves (1997) denominan *colaboración limitada* y que, según ellos, no adopta los principios de la reflexión en la práctica. Aunque estos autores no explican la relación entre colegialidad artificial y colaboración limitada, en nuestra investigación hemos visto que la primera es causa de la segunda, ya que los profesores cuando simulan la colaboración suelen limitarla a aquellas en las que resulta obligatoria o más sencilla, si bien esta última puede aparecer también en un contexto en el que no se dé colegialidad artificial.

Para referirse a la colegialidad limitada Handal (1992) habla de "*colegialidad restrictiva*" en las que se comparten las tareas de programación, pero no se pone en común el trabajo de la escuela. Estos tipos de colaboración se caracterizan porque en ellos el control de los profesores sobre su práctica queda bastante intacto y, además, no son capaces de llevar al profesorado más allá de la reproducción de las prácticas existentes. Para Pérez Gómez (2002) la colegialidad artificial no constituye un paso a otro tipo de colaboración, sino un obstáculo para llegar a ella.

Nuestra investigación nos ha llevado a sostener también esta opinión, ya que no hemos visto que esta situación suponga un momento evolutivo en la cultura de la Escuela, al contrario, su establecimiento puede dificultar o impedir el desarrollo de una auténtica cultura de colaboración. Los equipos directivos que desean promover la colaboración, se encuentran con la contradicción de tener que conseguir que el profesorado comparta metas que proceden de la administración. Esta situación es la causa de numerosas tensiones y contradicciones que se manifiestan y suele desembocar en una colegialidad artificial en la que los profesores no colaboran y sólo simulan hacerlo. Intentar aumentar la colaboración exigiendo un producto sólo consigue incrementar el problema. Promover la cooperación con la intención exclusiva o prioritaria de obtener resultados determinados supone sacrificar la riqueza del proceso en favor de la eficacia del producto.

La colaboración en grupos aislados es muy frecuente en las escuelas, dado que existe un mayor interés en colaborar en subgrupos para temas de aula que en grupos generales para abordar problemas institucionales. Cuando estos grupos dividen, separan y, a veces, enfrentan a los profesores que se vinculan a ellos podemos hablar de *balcanización* según Fullan y Hargreaves (1997).

En nuestra investigación no hemos encontrado esta situación. Sin embargo, con diferentes grados y características lo hemos observado en los departamentos cuyos miembros forman comunidades aisladas alrededor de un área de conocimiento y que se



identifican generalmente más con el subgrupo al que pertenecen que con la totalidad de la Escuela. Tanto los departamentos como las áreas y las orientaciones reúnen las cuatro características que Hargreaves (1996) atribuye a la balcanización: permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político. Cuando los profesores rotan por las distintas Orientaciones, la permeabilidad y la permanencia desaparecen. En resumen, podemos decir que a lo largo de nuestro estudio hemos visto que la colaboración auténtica no puede imponerse, ya que establecer su obligatoriedad produce prácticas colaborativas desajustadas, concretamente colegialidad artificial y balcanización.

Los resultados de nuestra investigación nos permiten afirmar que la colaboración crece allí donde encuentra condiciones favorables. Si queremos mantenerla y promoverla deberemos facilitarle condiciones adecuadas para que pueda desarrollarse.



TERCERA PARTE

Capítulo 7. Aperturas para seguir pensando una gestión democrática

7.1. Cómo promover y fomentar el trabajo colaborativo

La colaboración entre el profesorado para el desempeño de sus funciones y tareas aporta, como ya hemos visto en los capítulos precedentes, numerosos e importantes beneficios, entre ellos el desarrollo profesional.

Dado que estos beneficios contribuyen, unas veces de forma directa y otras indirectamente, al perfeccionamiento y mejora de la práctica docente, cualquier medida, propuesta o recomendación encaminada a potenciar la colaboración se dirigirá también a conseguir la mejora de dicha práctica. Trabajo colaborativo y perfeccionamiento de la práctica constituyen, pues, como venimos viendo, elementos inseparables y complementarios.

Así lo entiende Marrero Acosta (1995,297) quién vincula la calidad de la enseñanza al logro de un trabajo colaborativo entre profesores, lo que permitirá desarrollar un proyecto educativo coherente:

"Por eso, una parte importante de la mejora de la calidad de la enseñanza es el logro de la colaboración y colegialidad entre el profesorado para el desarrollo de un proyecto coherente de educación. En este sentido, la idea de colaboración está estrechamente vinculada a hacer de los centros lugares de socialización profesional, donde las prácticas no se conviertan en una rutina, donde el compromiso con la profesión vaya ligado a la existencia de un proyecto conjunto y no sólo a la mejora de las condiciones laborales y materiales".

Uno de los medios a través de los cuales la colaboración contribuye a la mejora de la práctica docente, es su capacidad para sustentar las innovaciones en las escuelas. Bolívar (2007) expone que en el fundamento de toda teoría didáctica innovadora encontramos la cooperación como una condición básica del intercambio y de la investigación. Si se quiere innovar la práctica en las aulas, por tanto, habrá que apoyarse en la colaboración con otros profesores. Esta opinión es compartida también por Fullan (2002,111) que, como podemos ver en la cita siguiente, basa la capacidad de implementarlas reformas en los aprendizajes de conductas, habilidades y creencias que se producen a través de la interacción:

"La teoría del cambio que he ido desarrollando, apunta claramente a la



importancia de las relaciones entre compañeros en la escuela. Cambiar implica aprender a hacer algo nuevo, y la interacción es la base primera del aprendizaje social. El nuevo sentido, las nuevas conductas, habilidades y creencias dependen significativamente de si el profesorado trabaja en el aislamiento o intercambia ideas, apoyo y sentimientos positivos sobre su trabajo. La calidad de las relaciones de trabajo entre los maestros está estrechamente ligada a la implementación".

Desde esta perspectiva que vincula la mejora de la práctica docente al desarrollo de la colaboración, proponemos una serie de aportes que podrían adoptarse desde diferentes instancias con el objeto de mejorar la práctica educativa que se produce en las instituciones escolares. Aunque no ha sido fácil establecer una clasificación, ya que algunas iniciativas deben promoverse desde varias instancias, agrupamos las propuestas en función de los agentes desde los que pensamos que han de desarrollarse: A) Desde las administraciones educativas, las escuelas y los equipos directivos. B) Desde el profesorado. C) Desde otras instancias.

Entendemos que la adopción reflexiva y contextualizada de estas propuestas llevaría al desarrollo de procesos educativos en las escuelas con mayor nivel de adecuación y coherencia. Si las conclusiones a las que hemos llegado nos han conducido a acrecentar la comprensión de la problemática planteada, estos aportes podrían guiar hacia la construcción de una cultura escolar que sirva de base también para la construcción de una forma de vida más colaborativa y solidaria. ¿Extender la cultura de colaboración es una forma de reconstruir la educación, y la sociedad en general, de acuerdo con nuevos valores de carácter solidario?

A) Propuestas desde la administración, las escuelas y los equipos directivos: 1. Promover y facilitar en las escuelas acuerdos sobre las finalidades colectivas que se adoptan y el desarrollo de proyectos comunes para que las escuelas diseñen sus propios planes de actuación y los desarrollen de manera colaborativa, con autonomía sin ofrecer o intentar implantar en ellos soluciones predeterminadas o cerradas. 2. Valorar el trabajo de los profesores de acuerdo con los procesos colaborativos que desarrollan y no únicamente según los resultados que obtienen. Dichos procesos deberían hacerse explícitos en los documentos que recogen las decisiones tomadas por los diferentes órganos colegiados de las escuelas. 3. El servicio de apoyo pedagógico podría fortalecer de forma explícita la colaboración entre el profesorado, para facilitar este apoyo habría que reforzar sus funciones de asesoramiento y separarlas de las de control. 4. Propiciar el trabajo colaborativo entre los miembros de los equipos directivos, así como entre éstos, la administración y los docentes. 5. Promover e impulsar proyectos innovadores cuyo diseño y desarrollo hagan necesaria la práctica de la colaboración entre el profesorado que los lleve a cabo, otorgar a los docentes mayor participación en la toma de decisiones, aumentando la autonomía de las escuelas y disminuyendo su burocracia. 6. Diseñar procesos de evaluación en los que los informes que se emitan reflejen y presten especial atención al ejercicio de la colaboración. 7. Promover el trabajo colaborativo entre el profesorado de diferentes orientaciones, ciclos y departamentos dentro de una misma institución e impulsar el desarrollo de la colaboración entre



profesores de diferentes escuelas. 8. Mejorar las condiciones en que éste ejerce su labor, para facilitar así el desarrollo de la colaboración, ofrecer al profesorado condiciones flexibles para desarrollar el trabajo colaborativo, de forma que esta flexibilidad se aplique, tanto a la composición de los grupos, como a los tiempos en los que éstos se reúnan. Proporcionar más tiempo para colaborar, procurando que éste no tenga que compartirse con la realización de otras ocupaciones y tareas, tiempos para que los profesores puedan trabajar realmente en equipo con finalidades comunes. Creación de nuevas estructuras organizativas que incluyan varios ciclos o departamentos o que sean transversales a varios de ellos, de esta forma se paliaría la balcanización que las actuales estructuras producen. 9. Trabajar para promover una cultura de colaboración en la que se entienda el hecho de reunirse, no como una imposición administrativa, sino como un medio para desarrollar objetivos comunes; favorecer las relaciones basadas en la ayuda, el apoyo, y la apertura mutua, ya que en este clima de confianza se desarrolla la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado; impulsar la colaboración en el seno de los consejos escolares por la trascendencia que, tanto las decisiones que toman estos órganos, como la forma de trabajo que adoptan; promover entre los profesores interés y necesidad por trabajar de forma colaborativa y potenciar los procesos de trabajo colaborativo en las relaciones de las escuelas con su entorno social; valorar el desarrollo de procesos colaborativos por las interrelaciones y relaciones de ayuda que crean y no por el número de reuniones que se mantienen; promover las relaciones personales entre el profesorado, así como las actividades lúdicas en común, propiciando la comunicación de temas de carácter personal y profesional. 10. Crear, en la medida de lo posible, estructuras organizativas flexibles acordes con los intereses y las necesidades colaborativas. Crear cauces para la colaboración, pero nunca exigirlos o imponerlos. Asumir por parte del equipo directivo el liderazgo del trabajo colaborativo, comenzando por liderar la existencia y desarrollo de proyectos compartidos, procurar que la disposición de los espacios destinados a las aulas y departamentos faciliten la colaboración y no favorezcan la balcanización entre los profesores. Al establecer los horarios del profesorado dar prioridad al desarrollo del trabajo colaborativo frente a otras tareas. Procurar que las decisiones en la escuela se tomen por consenso siempre que sea posible, que las propuestas de colaboración no partan solamente del equipo directivo, para ello se deben promover, debatir y aceptar las aportaciones que surjan de los profesores. Buscar tiempo para el trabajo colaborativo de los diferentes equipos de trabajo y procurar que éste no esté parcelado en periodos muy pequeños que impidan la colaboración.

B) Propuestas desde el profesorado: 1. Compartir finalidades con otros compañeros e impulsar procesos que lleven a compartir proyectos comunes. Promover y favorecer el trabajo colaborativo entre los alumnos. 2. Reflexionar en grupo sobre las implicaciones y limitaciones que tiene la enseñanza individualista que han recibido, considerar el trabajo docente como algo que se extiende más allá de las paredes del aula y de la escuela, para cuyo desarrollo se puede buscar acuerdos y valorar las aportaciones de los demás compañeros. 3. Mantener actitudes de diálogo democráticas en las relaciones con el resto de compañeros y analizar las tensiones que la imposición de tareas y procedimientos aportan al trabajo colaborativo. 4. Intentar desentrañar el



currículo oculto y hacerlo explícito. 5. Impulsar y reforzar el desarrollo de organizaciones de tipo horizontal en las que se trabaje de forma colaborativa para conseguir los objetivos comunes, no subordinar el valor intrínseco que los procesos colaborativos poseen por sí mismos a su eficacia para lograr finalidades preestablecidas. 6. Favorecer la creación de foros de debate y discusión en los que los docentes puedan contrastar ideas y forjar proyectos conjuntos. 7. Reflexionar sobre la capacidad que el trabajo colaborativo tiene para cambiar la significación que los profesores otorgan a su propia experiencia docente. 8. Valorar y promover la colaboración entre los alumnos, incluyendo esta forma de trabajo en el Proyecto Curricular como una nota distintiva de la escuela, y trabajar de manera coherente con este principio. 9. Impulsar el desarrollo de asambleas de clase o centro de estudiantes en las que se tomen decisiones y se elaboren normas de forma colaborativa. Potenciar el trabajo colaborativo entre el profesorado, los padres y madres del alumnado. 10. Colaborar con otros profesores para diseñar, establecer y evaluar nuevas actuaciones y medidas que promuevan la colaboración en las aulas, en las escuelas y en el sistema educativo en general.

C) Propuestas desde otras instancias: 1. Los materiales curriculares de cualquier tipo, antes de ser utilizados en las aulas, podrían analizarse desde el punto de vista de su capacidad para promover el trabajo colaborativo entre los alumnos. 2. Modificar sustancialmente la formación inicial del profesorado incluyendo en sus planes de estudio contenidos que faciliten la reflexión sobre las actividades colaborativas y sus ventajas, utilizando metodologías encaminadas a la práctica de la colaboración. 3. La formación permanente del profesorado podría dedicar una atención preferente a la colaboración como metodología de trabajo en el aula, y como tema objeto de estudio y reflexión. 4. Las actividades de formación permanente podrían modificarse sustancialmente, basando preferentemente su metodología en la colaboración entre profesores, dadas las grandes posibilidades que esta actividad ofrece para el desarrollo profesional. 5. Tanto desde la formación inicial como desde la permanente promover el desarrollo de habilidades de intercambio interpersonal y conciencia del funcionamiento en colaboración. Los sujetos que intervienen en el proceso educativo podrían procurar crear y mantener condiciones adecuadas para que la colaboración entre el profesorado sea necesaria y posible, contribuyendo así al desarrollo de una cultura de colaboración en las escuelas.

Las medidas anteriormente expuestas, del mismo modo que las conclusiones que les preceden, podrían servir como base para un proceso de reflexión colectiva y contextualizada del profesorado en sus respectivos lugares de trabajo, pero no deberían ser aplicadas de forma automática o indiscriminada. Su capacidad para transformar la práctica dependerá de que se entiendan como herramientas al servicio del desarrollo de una cultura de colaboración, teniendo siempre en cuenta que los procesos auténticamente colaborativos se basan en la necesidad de desarrollar en común finalidades compartidas. Obviar este principio básico puede llevar a instrumentalizar la colaboración desposeyéndola de su capacidad transformadora y convertirla en procesos colaborativos simulados y artificiales que ni aportan beneficios a la educación de los alumnos, ni promueven el desarrollo profesional del profesorado participante.



El desarrollo de culturas colaborativas en las escuelas constituye un hecho con múltiples implicaciones pedagógicas, sociales y políticas. Como lo expresan autores como Santos Guerra (2015); Dewey (1997); Bolívar (2010); Pérez Ferra (2005) o Freire (1990). Colaborar con los compañeros en las tareas docentes supone apostar por una sociedad basada en valores diferentes; sabemos además que colaborando se obtienen múltiples beneficios, como promover el desarrollo profesional y crear relaciones afectivas que enriquecen y facilitan el reencuentro con uno mismo a través del reconocimiento de los compañeros como personas con las que se quiere compartir la labor docente.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUERRONDO, I. Y VAILLANT, D. (2015) *El aprendizaje bajo la lupa. Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá. UNICEF.
- AGUERRONDO, I. (2008) *La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente*. Revista del RIEE, 2, RINACE.
- AGUERRONDO, I. (1996) *La escuela como organización inteligente*. México. Troquel.
- AGUERRONDO, I. (1993) *Buscando la nueva escuela para el siglo XXI*. (Documento).
- AINSCOW, M; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, M. (2018) *Escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid. Narcea.
- AINSCOW, M. Y WEST, M. (2008) *Mejorar las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración*. Madrid. Narcea.
- ALARCON LORA, A.; MUNERA, C.; MONTES MIRANDA, A. (2017) *La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa*. Saber, Ciencia y Libertad. Vol. 12, 1 enero-junio, pp. 236-245.
- ALFIZ, I. (2000) *El Proyecto Educativo Institucional*. Buenos Aires. Aique.
- ALVARADO, F. y LA VOY, D. (2006) *Maestros y maestras: Innovadores poderosos. Cómo fortalecer la reforma educativa de AED*. Academy for Educational Development. Washington. Global Education Center.
- ÁLVAREZ, E. Y OTROS (2001) *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros*. Grao IRIF.
- ÁLVAREZ, M. (2003) *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona. Práxis.
- ÁLVAREZ, M. (2000) *El liderazgo educativo*. Madrid. Consudec.
- AMABILE, T.; RAIPOIT, J. MORLEY, E. (2000) *Creatividad e innovación*. España. Deusto.
- ANDERSON, S. (2010) *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela*. Revista Psicoperspectivas Vol. 9, 2, pp.34-52.
- ANGULO RASCO, J. F. (1990) *Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa*. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 85-93. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- ANGULO RASCO, J. F. y otros. (2000) *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona. Cisspraxis.
- ANTONORSI, M. (2014) *Liderazgo: concepto. Proceso. Inspiración*. Versión Kindle. En:



liderazgo-inspiración-marcel-antonorsi-blanco-ebook/dp/BOOKBYQGPSM

APPLE, M. Y BEANE, J. (2005) *Escuelas democráticas*. España. Morata.

APPLE, M. (2001) *Política cultural y educación*. España. Morata.

APPLE, M. (1998) *Educación, democracia y desarrollo*. España. Siglo XXI.

ARMENGOLD ASPARÓ, C. (2001) *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid. La Muralla.

ARNAL, J.; DEL RINCON, D. y LATORRE, A. (1996) *Investigación educativa*. Barcelona. Labor.

ARNAUS, R. (1999) *La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. En PEREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, pp. 599-635. Madrid. Akal.

ARNAUS R. y PÉREZ DE LARA, N. (1993) *Discursos críticos, prácticas éticas: Repensando la función docente en la Universidad*. En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.). *Planificación didáctica y profesionalidad docente*, pp. 73-90. Valencia. Servei de Formació Permanent de la Universitat de Valencia.

ARÓSTEGUI, J. (2005) *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado*. Buenos Aires. Eudeba.

ARRIEN, J.B. (2001) *Innovar la educación*. Universidad Centroamericana. Instituto de Educación de la UCA.

ARRIEN, J.B. (1998) *La planificación participativa de la educación*. San José de Costa Rica. UNESCO.

ARZOLA, S. (2002) *Autoevaluación de la gestión escolar: propuesta de un modelo. Elaboración y validación de instrumentos para la evaluación de la gestión escolar*. Boletín de Investigación. Facultad de Educación. P.U.C. Chile. Vol. 17, pp.119-144.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1983) *Ethnography. Principles in Practice*. London and N. Y. Tavistock.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1994) *Ethnography and Participant Observation*. En DENZIN, N. K. y LINCOLN Y. S. *Handbook of Qualitative Research*, pp. 248-261. California. Sage.

AUSUBEL, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós.

AUSUBEL, D. (1983) *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIFI, pp.1- 10.

BÁEZ DE LA FE, B. *El movimiento de escuelas eficaces*. En: Revista Iberoamericana de Educación 4, 1994.

BALL, S. J. (2001) *Cultura, costes y control: la autonomía y la enseñanza del carácter*



empresarial en Inglaterra y Gales. En SMYTH, J. (Ed.) *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*, pp. 77-97. Madrid. Akal

BALL, S. J. (1989) *La micro política de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.

BASS, B. M. Y RIGGIO, R. (2006) *Transformational leadership*. NJ. Erlbaum.

BASS, B. M. Y AVOLIO, B.J. (1997). *Revised manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, California. Mind Garden.

BELTRÁN, M. (2000) *Cinco vías de acceso a la realidad social*. En GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 15-55. Madrid. Alianza.

BELTRAN LLAVADOR, F. (2000) *La educación intencional*. En AA. VV. *Pedagogías del siglo XX*. Cap. 3 Dewey, pp.48-50. Barcelona. Cisspraxis.

BENFARI, R. (2000) *Cambiando el estilo de gestión*. Buenos Aires. Paidós.

BENNIS, W. Y NANUS, B. (2008) *Líderes: Estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona. Paidós.

BEN-PERETZ, M. (1988) *Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado*. En VILLAR ANGULO, L. M. (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, pp. 239-258. Alcoy. Marfil.

BESANKO, D.; DRANOVE, D.; SHANLEY, M. (2011) *Economía de la estrategia*. Portugal. Bookman.

BEYER, L. Y LISTON, D. (2001) *El currículo en conflicto*. Madrid. Akal.

BEYER, E y ZEICHNER, K. (1990) *La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción*. En POPKEWITZ (Ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*, pp. 272-303. Valencia. Universidad de Valencia.

BIDDLE, B. J. y ANDERSON, D. S. (1989) *Teoría métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza*. En WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*, pp. 93-148. Barcelona. Paidós.

BLANCO GARCÍA, N. (1996) *Dilemas del presente, retos para el futuro*. Prólogo a la edición española de *Profesorado, cultura y postmodernidad*. En HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. "Cambian los tiempos, cambia el profesorado"*, pp. 11-17. Madrid. Morata.

BLANCO GARCÍA, N. (1993) *La cultura institucional de la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía, nº. 213, abril, pp. 66-71.

BLOCH, M. (2011) *Introducción a la Historia*. México. Fondo de Cultura Económica.

BOKOVA, I. (2015) *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común universal?* París. UNESCO.



- BOLANS, J. (2013) *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Grao.
- BOLANS, J. (1996) *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Grao.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (2010) *¿Cómo un liderazgo pedagógico distribuido mejora los logros académicos?* Revista Internacional de Investigación en Educación. Vol.3, 5, pp. 79-106.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2007) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid. La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2006) *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga, Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2004) *La salud de la investigación en la organización escolar. Organización y gestión educativa*. Enero-febrero.
- BOLIVAR, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis
- BOLIVAR, A. (1994) *Autoevaluación institucional para la mejora interna*. En: Zabalza, M.A. Reforma educativa y organización escolar. Santiago de Compostela. Tórculo.
- BOLLEN, R. (1997) *La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político*. En Reynolds, D. y otros. Las escuelas eficaces claves para mejorar la enseñanza, pp. 17-35. Madrid. Santillana.
- BONVECCHIO, M Y SPÓSITO, B. (1965) *Influencia de la Facultad en la enseñanza primaria y secundaria de Cuyo*. En: Memoria histórica (1939-1964) Mendoza. FFy L. U N Cuyo.
- BRASLAVSKI, C. (2001) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Madrid. Argitaletxea.
- BRASLAVSKI, C. (2000) *Una escuela para la sociedad del conocimiento*. Conferencia Encuentro de Inspectores. Teatro de la Plata.
- BRASLAVSKI, C. Y FILMUS, D. (1998) *Respuestas a la crisis educativa*. FLACSO-CLACSO, Buenos Aires: Paidós.
- BROOKOVER, W. (1979) *Changes in school characteristics coincident with changes in school Achievement*. East Lansing. Michigan State Universit.
- BUENO MARTÍNEZ, G. (2000) *El mito de la cultura*. Barcelona. Prensa Ibérica.
- BULLOUGH, R. (1987) *Accomodation and Tension: Teachers, Teaching Role, and the culture of teaching*. En SMYTH, J. (Ed.). Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge, pp. 83-94. Lewes. Falmer Press.
- BURELL, G. Y MORGAN, G. (1979) *Simbological paradigms and organizational análisis*. Londres. Heinemann.



BURKE, W. (1988) *Desarrollo Organizacional*. Estados Unidos. ADISON- WESLEY Americana.

BUZAI, G. (1999) *Geografía global. El paradigma Geotecnológico y el espacio interdisciplinario en la interpretación del mundo del siglo XXI*. Bs. As. Emprendimiento.

CALVO, G. (2014) *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje colaborativo*. En: UNESCO-OREALC. Santiago de Chile. Ceppe y UNESCO, p.112-152.

CAMPIGLIO, A. y RIZZI, R. (1997) *Cooperar: Una visión general*. En CAMPIGLIO, A. y RIZZI, R. (Comp.). *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*, pp. 17-22. Morón (Sevilla). M.C.E.P.

CANTÓN, I. (2001) *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid. CCS.

CARVALLO, M. (2005) *Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México comparados con los otros países*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 3 (2) pp. 80-108.

CAPRA, J. (1998) *La trama de la vida*. Barcelona. Anagrama.

CARBONELL, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.

CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa de Colaboración*. Madrid. Morata.

CARR, W. (1993) *La calidad de la enseñanza*. Sevilla. Díada.

CARR, W. (1989) *¿Puede ser científica la investigación educativa?* Investigación en la escuela nº. 7, pp. 37-46.

CARR, W y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.

CASTEJÓN, J.L. (2006) *Evaluación del rendimiento de los centros educativos, identificación y factores de eficacia*. En: F.J. Murillo (Coord.). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, p.p.61-82. Bogotá. Convenio Andrés Bello.

CASTELLS, M. (2000) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México. Siglo XXI.

CASTORADIS, C. (2013) *La institución imaginaria de la sociedad*. Bs. As. Tusquets.

CASTORADIS, C. (1997) *El imaginario social instituyente*. Bs. As. Zona erógena. N°35.

CIVER 2003. *Congreso Internacional Virtual de Educación*.

CLANDININ, F.; CONNELLY, F. M. y FAN HE, M. (2001) *El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional*. El saber de los maestros en la formación docente, pp. 11-30. México. Universidad Pedagógica



Nacional.

CLANDININ, J. y CONNELLY, F. M. (1988) *Conocimiento práctico personal de los profesores: imágenes y unidad narrativa*. Alcoy. Marfil.

CLARK, R. W.; LARAINÉ, K. H y SCHOEPPACH, M. R. (1996) *Teacher empowerment and site-based management*. USA. McMillan Library.

CLEMENTE LINUESA, M. (1999) *¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?* Revista de Educación nº. 320, noviembre-diciembre, pp. 205-221.

COLÁS, P. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill.

COLÁS, P. Y BUENDÍA, L. (1994) *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.

COLEMAN, J.; BRIGGS, M. (2002) *Research methods in educational leadership and management*. London. Paul Chapman.

COLL, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación*. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas. Simposio Internacional sobre Comunidades de aprendizaje. Barcelona: 5-6 octubre (documento policopiado).

CONTRERAS, J. (2001) *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata

CUBAN, L. (2003) *Why is it so hard to get good schools?* New York Teachers College Press.

CUETO, A.; ROMANO, A. (1994) *Historia de Mendoza*. Mendoza. Los Andes.

CHAPMAN, C. (2000) *Ofsted and class improvement*. London. University of Nottingham.

CHIVA GÓMEZ, R. (2002) *Aprendizaje organizativo y sistemas complejos con capacidad de adaptación*. España. Castelló de la plana.

DALIN, P. (2005) *School development. Theories and strategies*. London. Cintinum.

DARLING-HAMMOND, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.

DAY, C. (1998) *La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI*. Revista de Educación nº. 317, septiembre-diciembre, pp. 31-44.

DE LA FUENTE, E. y MONROY, S. (1995) *Un concepto sistémico de innovación educativa*. Cuadernos de Reencuentro 14, 6-10.

DE LA GARZA, M. T. (1995) *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid. Visor.

DE LA ORDEN, A. (1985) *Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación*. En Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos: La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Inst. Pedag. San José de



Calasanz, pp. 111-129.

DE LA TORRE, S. (1997) *Innovación educativa I. El proceso de innovación*. Madrid. Narcea.

DELGADO, C. (2012) *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. Bloomington. Author House.

DELORS y otros (2000) *La educación encierra un tesoro*. Buenos Aires. Santillana.

DEMING, E. (2012) *The essential Deming: principios de liderazgo del padre de la calidad*. Madrid. McGraw-Hill.

DEMING, E. (2000) *La nueva economía*. California. Mit Press.

DENSMORE, K. (1990) *Profesionalismo, profesionalización y trabajo*. Tradición. Teoría y práctica, pp. 119-147. Valencia. Universidad de Valencia.

DENZIN, N. K. y LINCOLN Y. S. (1994) *Introduction. Entering the field of Qualitative Research*. En: Handbook of Qualitative Research, pp. 1-17. California. Sage.

DEWEY, J. (1997) *Democracia y educación*. Madrid. Morata.

DIAZ, E. (1998) *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires. Biblos.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992,704).

DOMINGO SEGOVIA, J. (2008). *Redes de centros y de profesores: alternativa necesaria de promoción y difusión del conocimiento pedagógico, en Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord.). Barcelona. Wolters Kluwer.

DRESSLER, G. (2009) *Administración de recursos humanos*. México. Pearson.

DRUKER, P. (2017) *Lo que hace que un ejecutivo sea efectivo*. Harvard. Business Classics.

DRUKER, P. (2004) *Druker para todos los días*. Bogotá. Norma.

DURAN GISBERT, D. (2001) *Cooperar para triunfar*. Cuadernos de Pedagogía nº. 298, enero, pp. 73-75. Barcelona. Cisspraxis.

EDMONDS, S. (1997). *Collaborative problem solving in the primary school: working interactions and task attainments by dyadic compositions*. Conferencia magistral en Child Development, Institute of Education-University of London.

EISNER, E. W. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.

ELBAZ, F. (1983) *Teacher thinking: a study of practical Knowledge*. London. Croom Helm.



- ELBOJ SASO, C.; PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I.; SOLER GALLART, M. y VALLS CAROL, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid. Morata.
- ERICKSON, F.; FLORIO, S. y BUSHMAN, J. (1990) *Investigación de campo en educación. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 51-55. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- ESCUADERO, J.M. (2009) *Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación*. *Ágora para la E.F. y el deporte*, 10, pp. 7-31.
- ESCUADERO, T. (2014) *El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones*. *Revista administrativa* número 1. En: <http://www.uv.mx/iiesca/files/2014/09/01CA201401.pdf>
- ESCUADERO, T. (2002) *Evaluación Institucional: Algunos fundamentos y razones*. En Álvarez, V y Lázaro, A. (Coord.) (2002) *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga. Aljibe.
- ESPINOLA, V. (2000) *Autonomía escolar: Factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo. Documento para la discusión.
- FEBVRE, L. (1982) *Combates por la historia*. Barcelona. Ariel.
- FEIJOO, M. DEL C. (2002) *Equidad Social y Educación en los años 90*. IPEE-UNESCO. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. Y ROGERO, J. (2001) *Escuela democrática. Democracia y poder*. Madrid. Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ, L. (1994) *Instituciones educativas*. Buenos Aires. Paidós.
- FERRER, J. (2014) *Gestión del cambio*. Madrid. LID.
- FINKIELKRAUT, A. (1990) *La derrota del pensamiento*. Barcelona. Anagrama.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999) *Retos y salidas educativas en la entrada de siglo*. En IMBERNON, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. pp. 13-52. Barcelona. Graó.
- FLICK, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- FONTANA, E. (1989) *Cómo se gestó la UNCuyo*. En: Libro del Cincuentenario. Mendoza.
- FONTANA, E. (1992) *La Universidad y sus orígenes*. Mendoza: Primera Fila, 5.
- FREINET, E. (1981) *La escuela Freinet. Los niños en un medio natural*. Barcelona. Laia.
- FREINET, C. (1979) *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona. Laia.
- FREIRE, P. (2006) *Pedagogía de la tolerancia*. México. Fondo de cultura.

- FREIRE, P. (1995) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1994) *Educación y participación comunitaria*. En AA. VV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 83-96. Barcelona. Paidós
- FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- FRIEDMAN, S. (2018) *Total leadership: sé un mejor líder, ten una vida más rica. Claves de gestión*. En: Total-Leadership-mejor-líder-consigue-ebook/dp/BO7HBCY3DB
- FULLAN, M. (2002) *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Revista de curriculum y formación de profesorado. Universidad de Granada. España. Vol. 6, número 1.
- FULLAN, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- FULLAN, M. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid. Akal.
- FULLAN, M. (2001) *Apuntes Simposio itinerarios de cambio en la educación*. Barcelona. Auditorio del Parque Científico.
- FULLAN, M. (2001) *Leading in a culture of change*. San Francisco. Jossey-Bass.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en las escuelas?* Morón. Sevilla.
- FULLAN, M (1995) *The limits and the potential of professional development*. En GUSKEY, R. Y HUBERMAN, M. *Professional development in education*, pp. 253-267. Nueva York-Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1994) *La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental*. Revista de Educación, nº. 304, mayo-agosto, pp. 147-161.
- FULLAN, M (1992) *Successful school improvement*. Milton Keynes: open University Press.
- FULLAN, M (1991) *The meaning of educational change*. Londres. Cassell.
- GAIRÍN, J. (2008). *Retos y perspectivas de innovación en los centros educativos*, en Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad. Gairín, J. y Antúnez, S. (coord.) Barcelona. Wolters Kluwer.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988) *La profesionalización de los profesores*. Revista de Educación, nº. 285, enero-abril, pp. 111-124.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999) *El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo*. Revista de Educación nº. 318, enero-abril, pp.175-187.
- GARVIN, D.A. (1984) *What does product quality really mean?* En: Sloan Management Review. Massachusetts Institute of Technology.

- GEERTZ, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GENTO PALACIO, S. (1998) *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid. UNED.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2013) *En busca del sentido de la educación*. España. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005) *La educación que aún es posible*. España. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. España. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996) *La transición a la Educación Secundaria*. Madrid. Morata.
- GIROUX, H. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- GITLIN, A. (1994) *Introduction. The Shifting Terrain of Methodological Debates. Power and method. Political activism and educational research*. New York. Routledge.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York. Aldine.
- GLAZMAN, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Barcelona. Paidós.
- GOETZ, J y LECOMPTE, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOLEMAN, D. (1999) *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires. Vergara.
- GOMEZ BRUGUERA, J. (2000) *Expresión libre*. En: AA. VV. *Pedagogías del siglo XX*. Cap. 5, Celestín Freinet, pp. 76-77. Barcelona. Cisspraxis.
- GONZÁLEZ, M.T. (2003) *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid. Pearsons Education.
- GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1988) *La pedagogía de Celestín Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid. Centro de Publicaciones.
- GOOD, T. Y BROPHY, J. (2003) *Looking in classrooms*. Boston. Allyn and Bacon.
- GOOD, T. Y BROPHY, J. (1996) *Psicología educativa contemporánea*. México. MacGraw-Hill.
- GOODMAN, J. (2001) *La educación democrática en la escuela*. Morón, Sevilla. M.C.E.P.
- GOODSON, I. F. (2000) *El cambio en el currículum*. Barcelona. Octaedro.
- GREENWOOD, M. Y GAUNT, H. (1994) *Total quality management for schools*. London.



Casell.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1994) *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En: DENZIN, N. K. y LINCOLN Y. S. *Handbook of Qualitative Research*, pp.105-117. California. Sage.

GUMMERSON, E. (2000) *Qualitative methods in management Research*. London. Sage.

HABERMAS, J. (1997) *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra.

HABERMAS, J. (1988) *Ensayos políticos*. Barcelona. Península.

HANDAL, G. (1992) *¿Tiempo colectivo, práctica colectiva?* Revista de educación n°. 298, pp. 327-345.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (2014) *Capital profesional*. España. Morata.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. (2012) *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. España. Octaedro.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RAYAN, J. (2008) *Una educación para el cambio*. España. Octaedro.

HARGREAVES, A. Y FINK, D. (2008) *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. España. Morata.

HARGREAVES, A. (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.

HARGREAVES, A. (2003) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires. Amorrortu.

HARGREAVES, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España. Octaedro.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S. y MANNING, S. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona. Octaedro.

HARGREAVES, A. (1995) *La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza*. Kikirikí Cooperación Educativa, n°. 35, diciembre 94-febrero 95, pp. 49-61.

HARGREAVES, A. (1993) *La reforma curricular y el maestro*. Cuadernos de Pedagogía n°. 211, febrero, pp. 50-54.

HARGREAVES, A. (1992) *Cultures of teaching: A focus for change*. Understanding teacher development, pp. 216- 240. London. Cassell Villiers House.

HARGREAVES, A. (1992) *El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor*. Revista de Educación n°. 298, pp. 31-53.

HOPKINS, D. (2006) *Mejora escolar. Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.



HOPKINS, D., WEST, M., AINSCOW, M. (1997) *Creating the conditions for classroom improvement*. London. David Fulton Press.

IBÁÑEZ, J. (2000) *Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas*. En GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación, pp. 57-98. Madrid. Alianza.

IMBERNON MUÑOZ, F. (2001) *Celestín Freinet y la cooperación educativa*. En TRILLA, J. (Coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI, pp. 249-270. Barcelona. Graó.

IMBERNON MUÑOZ, F. (1999) *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.

IMBERNON MUÑOZ, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Graó.

IZQUIERDO, C. (1996) *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona. Paidós Ibérica.

JOHNSON, M. (1990) *Teachers at work Achieving success in our schools*. London. Harper Collins Publishers.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós.

JOHNSTON, M. (1997) *El significado de la colaboración: Más allá de las diferencias culturales*. Kikirikí Cooperación Educativa, nº. 46, septiembre-noviembre, pp. 36-45.

JURAN, J. (2001) *Manual de calidad*. Madrid. Mc Graw Hill.

KEMMIS, S. (1999) *La investigación-acción y la política de la reflexión*. Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica, pp. 95-118. Madrid. Akal.

KHUN, T. (1990) *Las estructuras de las revoluciones científicas*. México. Fondo de cultura económica.

KRICHESKY, G. y MURILLO, J. (2011) *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Revista Iberoamericana sobre calidad REICE. Eficacia y cambio en educación. Vol. 9. Número 1.

LANDAETA Y AMOEIRO (1996) *En búsqueda de un cambio permanente*. Revista calidad empresarial. Caracas. Número15.

LATORRE, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Graó.

LE GOFF J. Y NORA, P. (1991). *Hacer la Historia*. Buenos Aires, Paidós.



- LEPELEY, M. T. (2001) *Gestión y calidad en educación*. Buenos Aires. Mc Graw Hill.
- LEWIN, K. (1989) *Psicología dinámica. Las relaciones humanas*. París. Prensa Universitaria de Francia.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206. LOPEZ, N. (2018) *Desafíos de la educación secundaria en América Latina*. UNESCO.
- LÓPEZ, N. Y TEDESCO, J. C. (2002). *Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. IPE – UNESCO. Documento para la Discusión. IPE. UNESCO.
- LORENZO DELGADO, M. (2006). *La gestión en los centros educativos*. Tarragona. Universidad Rovira i Virgili.
- LORENZO DELGADO, M. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. Revista Española de Pedagogía, 232.
- LORENZO DELGADO, M. (2002) *Visión de liderazgo en el sistema educativo actual*. En I Congreso Nacional sobre el liderazgo en el sistema educativo español. Univ.de Cba. Actas.
- LORENZO DELGADO, M. (2002) *Organización y gestión del centro educativo. Análisis de caso*. Barcelona. Universitat.
- MAFFESOLI, M. (2003) *El imaginario social*. Barcelona. Revista Anthrops, pp.149-159.
- MARCELO, C. Y VAILLANT, D. (2009) *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea.
- MARCONE TRIGO, R. (2001) *Cultura organizacional en unidades escolares: aspectos diferenciadores*. Tesis doctoral. Oviedo. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MARRERO ACOSTA, J. (1995) *La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado*. En: AA. VV. *Volver a pensar la educación*. Vol. II, pp. 296-311. Madrid. Morata.
- MARRERO ACOSTA, J. (1995) *La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica*. En: Cuadernos de Pedagogía, nº 234, mayo, pp. 74-79.
- MARTIN J. R. (1994) *Changing the educational landscape*. Nueva York. Routledge.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, QUINTANA (2007) *Organización y dirección de centros educativos. El centro educativo versátil*. Madrid. Mc Graw-Hill.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, QUINTANA (2004) *Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento*. En Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas, pp. 50-70. Grupo editorial universitario España.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2020) *Trabajar en la escuela: Profesorado y Reformas en el umbral del Siglo XXI*. Madrid. Miño y Dávila.



- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid. Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995) *El profesorado en el tercer milenio*. Cuadernos de Pedagogía Nº. 240, octubre, pp. 23-28.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994) *Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente*. Cuadernos de Pedagogía nº. 230, noviembre, pp.58-65.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla. Díada.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1990) *El estudio de casos en la investigación educativa*. En Martínez Rodríguez, J. B. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza, pp. 57-83. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989) *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia. Universidad de Valencia.
- MARTINEZ OTERO, V. (2007) *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona. Libros de la Revista Anthropos
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 57-83. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada. pp. 63-85. Alcoy. Marfil.
- MAUREIRA, O. (2008) *Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad*. Santiago. Universidad Cardenal Silva Henríquez.
- MAUREIRA, O. (2004) *El Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio escolar. Vol. 2, 1. En línea disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Maureira.pdf>
- MINTZBERG, H. (2011) *Gerente*. San Francisco. Berrett-Koehler.
- MINTZBERG, H. (2007) *Mintzberg en gestión*. Nueva York. Prensa Libre.
- MOLINA, E. (2005) *Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa*. Revista de Educación 337, p.p.235-250.
- MÖLLER, C. (2001) *Calidad personal: La base de las demás calidades*. España. Planeta.
- MOREIRA, M. y GRECA, I. (2003) *Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo*. Ciencia y Educación, vol. 9, 2, pp. 301-315.
- MORTIMORE, P. Y WHITTY, G. (2000) *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London. Falmer Press.
- MÜLLER, M. (2007) *Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo*. Buenos Aires. Bonum.



- MULLER, M. (2004) *Descubrir el camino*. Buenos Aires. Bonum.
- MUÑOZ REPISO, M. y otros (2003) *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Bilbao. MECD/ediciones Mensajero.
- MUÑOZ REPISO, M. (2002) *¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela*. En: Murillo, F. J. y Muñoz Repiso, M. (Coord.) *La mejora de la escuela*, pp. 165-187. Barcelona. Octaedro.
- MURILLO, F. J. (2004) *Nuevos avances en la mejora de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía, 339, pp.48-51.
- MURILLO, F. J. (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado de la cuestión. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F.J. (2004) *Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21, pp.319-360.
- MURNANE, G. (2006) *Pisa 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. OCDE. Santillana.
- NAVARRO RIVAS, M. (2000) *Innovación educativa, teoría, procesos y estrategias*. España, Síntesis.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G y TEOMANS, R. (1989) *Staff Relationships in the Primary School*. London. Cassell.
- NICASTRO, S. (2009) *La formación y la capacitación de los que educan*. Buenos Aires. Puerto educativo.
- NICASTRO, S. (1992) *Historia Institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de las instituciones educativas*. Revista Latinoamericana de innovaciones educativas. MEJ-OEA, año IV, N°10.
- OBIOLS, G. Y DI SIGN OBIOLS, S. (2008) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires. Noveduc.
- OGAWA, R. y BOSSERT, S. (1995) *Leadership as an organizational quality*. Educational Administration Quarterly 31 (2), pp. 224-243.
- OIKOS-TAU y SMYTH, J. (1999) *Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: Un enfoque crítico basado en el concepto de trabajo de los docentes*. Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica, pp. 52-77. Madrid. Akal.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid. Edición digital.
- ORTIZ, J. (2010) *Comunidades de aprendizaje*. En resúmenes de políticas educativas. Proyecto USAID/Reforma educativa en el aula. Guatemala.
- PALACIOS GONZÁLEZ, J. (1984) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*.



Barcelona. Laia.

PALACIOS, MARCHESI y COLL (2014) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza.

PÉREZ FERRA, M. (2006) *Señas de identidad de las escuelas consideradas como organizaciones que aprenden*. Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 205, pp. 25-46.

PEREZ FERRA, M. (2000): "Conocer el currículum para asesorar en centros". Málaga. Aljibe.

PÉREZ FERRA, M. Y TORRES GONZÁLES, J.A. (Coord.) (2000) *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona. Oikos-Tau.

PÉREZ FERRA, M. Y RUIZ CARRASCOSA, J. (1995) *Factores que favorecen la calidad educativa*. Universidad de Jaén.

PÉREZ, GOMEZ, A. I. (2000) *Modelo de calidad en educación GOIEN: camino hacia la mejora continua*. Universidad De Deusto.

PEREZ GÓMEZ, A. I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

PEREZ GÓMEZ, A. I. (1993) *Autonomía profesional y control democrático*. Cuadernos de Pedagogía nº. 220 diciembre, pp.25-30.

PÉREZ JUSTE, R. (2000) *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid. Narcea.

PÉREZ LINDO, A. (2017) *El uso social del conocimiento*. Buenos Aires. Teseo.

PÉREZ LINDO, A. (2010) *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires. Biblos.

PÉREZ SERRANO, G. (2004) *Investigación cualitativa. Retos interrogantes*. Vol. I. Métodos. Madrid. La Muralla.

PINTOS, J. (2011) *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. Badajoz. TREMN.

PINTOS, J. (2005) *Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales*. Badajoz. Utopía y Praxis. Vol. 10, N°29, pp. 37-65.

PLENCHETTE-BRISONNET, C. (1987) *Método de trabajo en equipo*. Barcelona. INTRESS.

PURKEY, S. Y M. SMITH (1983). *Effective schools: a review*, Elementary School Journal, vol. 83, No. 4, pp. 427-452.

REYNOLDS, D. y otros (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Santillana.

ROBBINS, S. (2004) *Comportamiento organizacional: conceptos, controversia y*



aplicaciones. México. Prentice Hall.

RODRIGUEZ DE GUZMÁN, J. (2012) *Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado*. Tendencias Pedagógicas 19, pp. 67-86.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA GIMÉNEZ, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

ROMERO, C. (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires. Novedades educativas.

ROSENHOLTZ, S. J. (1989) *Teacher's workplace. The social organization of schools*. Columbia. Teachers College Press.

RUDDUCK, J. (1994) *Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas*. En Angulo, J. F. Y Blanco, N. (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*, pp. 385-393. Archidona, Málaga. Aljibe.

RUDDUCK, J. (1999) *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón. Sevilla.

RUÉ I DOMINGO, J. (1998) *El aula: un espacio para la cooperación*. En MIR, C. (Coord.) y otros. *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona. Graó.

RUÍZ –CANELA LÓPEZ, J. (2003) *La gestión por la calidad total en la empresa moderna*. Madrid. Rama.

RUIZ, J. (1976) *El método histórico en la investigación histórica de la educación*. *Revista española de pedagogía*. Vol.34, 134, 450-474.

RUTTER, M.; B. MAUGHAN; P. MORTIMORE Y J. OUSTON (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres. Open Books.

SACHS, J. (2000) *Rethinking the practice of teacher professionalism*. En Day, C.; Fernández, A, Hauge, T. E. Y Moller, J. (Eds.) *The life and work of teachers. International perspectives in changing times*, pp. 77-89. Nueva York. Falmer Press.

SÁNCHEZ, M. (2001) *Calidad Total. Organizaciones de calidad, organizaciones de éxito*. Madrid. Libertarias.

SANCHO GIL, J. M^a. (2002) *A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza*. En MURILLO, F. J. Y MUÑOZ REPISO, M. (Coords.) *La mejora de la escuela*, pp. 87-126. Barcelona. Octaedro.

SANCHO, GIL J. M^a. Y FERRER, V. (1997) *Las complejas realidades de la cooperación educativa*. Kikirikí Cooperación Educativa, n^o. 46, septiembre-noviembre, pp. 27-35.

SANCHO, GIL J. M^a. y otros (1992) *Para aprender de las innovaciones en los centros*. *Revista de Educación* n^o. 299, pp. 249-291.

SANDER, B. (1994) *Gestión educativa y calidad de vida*. *Revista Interamericana de desarrollo educativo* N. 118. OEA.



- SAN MARTÍN CANTERO, D. (2004) *Teoría Fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa*. Revista electrónica de investigación educativa 16, 1. Págs. 104-122.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2015) *Democracia escolar o el problema de la nieve frita. Volver a pensar la educación, política y sociedad*. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2006) *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003) *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid. Akal.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997) *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona, Málaga. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Málaga. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990) *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar*. Educación y Sociedad, nº. 7, pp. 117-138.
- SARASOLA, M. R. (2000) *Aproximación al comportamiento de la cultura dominante y subculturas en el centro educativo*. Tesis Doctoral. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la Educación*. Barcelona. Ariel.
- SCHEIN, E.H. (2017). *Organizational Culture and Leadership*. New Jersey. John Wiley and sons.
- SCHIEFELBEIN, T. (2000) *Una nueva oportunidad*. Buenos Aires. Santillana.
- SCHMELKES, S. (2004) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. USA. Intramer serie educativa.
- SCHMELKES, S. (1996) *La calidad total en la educación*. México, SEP.
- SCHÖN, D. A. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- SCHUTZ, A. Y LUCKMANN, T. (2004) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu.
- SENGE, P. (2010) *La quinta disciplina*. Buenos Aires. Granica.
- SENGE, P. (2006) *Quinta disciplina en la práctica*. Buenos Aires. Granica.
- SENGE, P. (2000) *La danza del cambio*. Buenos Aires. Kapelusz.
- SENGE, P. (1996) *El liderazgo de las organizaciones que aprenden: lo temerario, lo útil y lo invisible*. En: Hesselbein, F.; Goldsmith, M. y Beckhard (Eds). El líder del futuro.



Bilbao. Deusto. Págs. 71-88.

SERIEYX, H. (2010) *El big-bang de las organizaciones*. Barcelona. Ediciones B.S.A. Management.

SHARP, R. Y GREEN, G. (1975) *Education and social control*. London. Routledge and Kegan Paul.

SIERRA BRAVO, R. (1999) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid. Paraninfo.

SMYTH, J. (2001) *Introducción a la autonomía escolar: una perspectiva crítica*. En SMYTH, J. (Ed.) *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*, pp. 7-17. Madrid. Akal.

SOLER QUINGLES, C. (2000) *Un ambiente de aprendizaje*. En AA. VV. *Pedagogías del siglo XX* Cap. 5. Celestín Freinet, pp. 78-80. Barcelona. Cisspraxis.

SONEIRA, J. (2006) *La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glaser y Strauss*. En: Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. España. Gedisa S.A.

SPARKES, A. C. y BLOOMER, M. (2001) *Las culturas de la enseñanza y la gestión a cargo de la escuela: hacia una reconstrucción colaborativa*. En SMYTH, J. (Ed.) *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*, pp. 203-223. Madrid. Akal.

SPENCER, K. (1994) *Cooperative learning*. California. Kagan.

STAKE, R. E. (2007) *Investigación como estudio de casos*. Madrid. Morata.

STAKE, R. E. (1994) *Case Studies. Handbook of Qualitative Research*, pp. 236-247. California. Sage.

STENHOUSE, L. (1997) *Cultura y educación*. Sevilla. Morón.

STENHOUSE, L. (1990) *Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación*. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 69-83. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

STIGLITZ, J. (2010) *El malestar en la globalización*. España. Penguin Randon House.

STOLL, L. Y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona. Octaedro.

STOLL, L. y LOUIS, K.S. (2008) *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. Columbus, OH. Open University Press.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía. Editorial Universitaria.

STRAUSS, A Y GLASER, B. (2002) *The discovery of grounded theory. Strategies for*



qualitative research. California. Transaction Publishers.

STUFFLEBEAM, D. Y SINKFIELD, A. (2007) *Evaluation, Theory, models and application*. San Francisco, CA. Jossey Bass.

STUFFLEBEAM, D. Y SINKFIELD, A. (1993) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidós.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

TEDESCO, J.C. (2000) *Educación y sociedad del conocimiento*. Cuadernos de Pedagogía, nº. 288, febrero, pp. 82-86.

TONUCCI, F. (1999) *La investigación como alternativa a la enseñanza*. En: Cuadernos de Educación. Volumen 15.

TORANZOS, L. Y OTROS (2000): *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 10. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

TUAN, Y. (2007) *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Barcelona. Melusina.

TUNNERMAN, B. (2003) *La Universidad ante los retos del siglo XXI*. México. Universidad autónoma de Yucatán.

TUNNERMAN, B. (1999) *Educación Superior de cara al siglo XXI*. Caracas. CRESALC/UNESCO.

UNESCO (2017) *La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. París. UNESCO.

UNESCO/OCDE (2016) *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*.

UNESCO (2010) *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en Educación Superior*. París. UNESCO

UNESCO (2007) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) Santiago de Chile. OREALC/UNESCO.

UNESCO (2007) *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Garantizando la educación de calidad para todos*. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Santiago de Chile. OREAL/UNESCO.

UNESCO (2002) *Claves para el siglo XXI*. París. UNESCO.

UNICEF (2013) *Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias. Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas secundarias*. UNICEF-CEADEL.

VAILLANT, D. Y MARCELO, C. (2015) *El ABCD de la formación docente*. Madrid. Narcea.

VAN DER ERVE, M. (1990) *El futuro de la gerencia*. Legis. Bogotá.

VAN VALZAN, W. (1986) *World yearbook of education. The management of schools*. Great Britain. Routledge.

VASILACHIS, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. GEDISA.

VILAPLANA, E. (2000) *La escuela cooperativa*. En AA. VV. *Pedagogías del siglo X*. Cap. 5. Celestín Freinet, pp. 72-74. Barcelona. Cisspraxis.

VILLAR ANGULO, L. M. (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada. Universidad de Granada.

VIÑAO FRAGO, A. (2001) *Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas*. Conciencia social nº. 5. El significado y los límites de la innovación educativa, pp.27-45.

WALKER, R (1983) *La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos*. Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid. Narcea.

WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. Paidós Ibérica.

YIN, R. (2003) *Estudio de caso de investigación: diseño y métodos*. California. Sage.

ZABALA PÉREZ, G. *Modelo de calidad en educación GOIEN: camino hacia la mejora continua*. Universidad de Deusto.

ZEICHNER, K. M. (1995) *Los profesores como profesionales reflexivos y democratización de la reforma escolar*. En AA. VV. *Volver a pensar la educación*. (Vol II), pp. 385-398. Madrid. Morata.

ZEICHNER, K. M. (1993) *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogía, nº. 220, diciembre, pp. 44-49.

ZIMMERNAN, M. (2000) *Empowerment theory*. New York. Kluwer.

ZYGMUNT, B. (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid. Cátedra.



DOCUMENTOS Y FUENTES

Acuerdo Marco de Implementación de la EGB 3 y de la Educación Polimodal. Buenos Aires. Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.

Construcción del Proyecto Institucional: La Escuela que queremos (1996-2017). Mendoza. Escuela del Magisterio.

Desafíos de la Educación. (2000). Colección de 10 módulos destinados a los Responsables de Procesos de Transformación Educativa. Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO.

Documento de Autoevaluación para CONEAU 2010.

Estatuto Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. EDIUNC.

Fotos del Coro Femenino 2016-2017. Escuela del Magisterio

Informe 2013. Análisis Institucional de la Escuela del Magisterio. Cátedra Psicología Educativa. Universidad de Congreso.

Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa IACE 2013. UNICEF.

Jornadas Institucionales, setiembre 2008. Escuela del Magisterio.

Jornadas Institucionales, diciembre 2009. Escuela del Magisterio.

La Gestión Administrativa. (1998). Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas. Buenos Aires.

Ley de Educación Secundaria LEN 26206/2006.

Ley Federal de Educación 24.195. (1993) Buenos Aires. Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.

Los cambios en el Sistema Educativo Argentino entre 1990-2000. (1997) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Contenidos básicos para la Educación Polimodal. Buenos Aires.

Nuevas estrategias de Gestión. (1998). Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas. Buenos Aires.

Planes anuales y Memorias (1999-2017). Mendoza. Escuela del Magisterio.

Programa Nacional de Gestión Estratégica de Escuelas. (2001). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información.

Propuesta de transformación de los colegios de Nivel Medio. Mendoza: abril de 1996.

Proyectos de Gestión de Dirección y Vice-dirección. (2000-2017) Mendoza. Escuela del



Magisterio.

Proyectos estratégicos (2000-2017). Escuela del Magisterio.

Resolución 26/93. Buenos Aires. Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.

Resolución 30/93. Buenos Aires. Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.

Revista *Mangrullo*. Mendoza. Escuela del Magisterio. 1961-2010.

Revista *Un Nido*. Mendoza. Escuela del Magisterio. 1958.

Revista *Ecos del alma*. Mendoza. Escuela del Magisterio. 1994.

U. N. CUYO Rectorado. (1997). Informe evaluativo de la Comisión Ad Hoc sobre la Esc. del Magisterio. Mza: s./f. (mimeo) Ordenanza Nº, 24 del 14 de noviembre de 1980.

U. N. CUYO Rectorado. Ordenanzas 252/47; 49/54; 107/59; 5/70; 30/71; 18/77; 24/80; 11/81; 2/84; 9/86; 41/95; 43/95.

U. N. CUYO. Consejo Superior Resoluciones 351/43; 1/77; 17/51; 71/58; 314/59; 2848/71; 1/97; 87/97; 54/05.

U. N. CUYO. F.F.y Letras. Ordenanzas 88/59; 71/75; 23/76; 3/78.

U. N. CUYO Rectorado. Expediente 26.170/E/47- Escuela de Lenguas Vivas.

Los Colegios de la UNCUYO: Escuelas modelos y campos de experimentación pedagógica. Mendoza: s./f. (mimeo). Dirección General de Educación Polimodal. 1996.

INDICE DE TABLAS Y SIGLAS

TABLAS

Tabla 1: Diferencias entre paradigmas	Pág.21
Tabla 2: Perspectivas conceptuales y axiológicas de la gestión educativa	Pág.22
Tabla 3: Diferencias entre gestor y líder	Pág.48
Tabla 4: Características de calidad en las organizaciones. Parte I y II	Pág.53
Tabla 5: Tabla 5: Modelo Deming	Pág.57
Tabla 6: Modelo Baldrige	Pág.59
Tabla 7: Modelo Europeo EFQM	Pág.59
Tabla 8: Modelo Iberoamericano	Pág.61
Tabla 9: Herramientas de calidad y excelencia	Pág.64
Tabla 10: Administración escolar / Gestión educativa estratégica	Pág.73
Tabla 11: Gestión educativa estratégica	Pág.74
Tabla 12: Pensamiento sistémico y estratégico	Pág.79
Tabla 13: Circularidad del pensamiento estratégico	Pág.80
Tabla 14: Diferencias entre cooperación y colaboración	Pág.106
Tabla 15: Fases metodológicas de la investigación	Pág.124
Tabla16: Imagen Escuela elegida por CEM	Pág.154
Tabla17: Documentos de análisis	Pág.187
Tabla18: Imagen trabajo colaborativo	Pág.208
Tabla19: Visión sistémica y liderazgo distribuido	Pág.213

SIGLAS

UNCUYO	Universidad Nacional de Cuyo
DEMPU	Dirección de Enseñanza Media Preuniversitaria
CAES	Consejo Asesor de Enseñanza Secundaria
DIGEP	Dirección General de Enseñanza Polimodal
DIGES	Dirección General de Enseñanza Secundaria
UNESCO-OCDE	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
IPE-UNESCO	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
EFQM	Fundación Europea de Gestión de la Calidad
TEI	Trayectorias Educativas Integrales
IACE	Instrumentos de Autoevaluación de la Calidad Educativa
TER	Trabajo Escolar Responsable
ONE	Operativo Nacional de Evaluación



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

ANEXOS

1. Entrevistas a docentes. Teoría Fundamentada

TABLA 1

Datos de Ubicación	Registro de discursos con entrevistados - Abierta	Selectiva	Primera Interpretación	Referencia Teórica
<p>09/11/2017 Esc. Magisterio Sala de Profesores 15.30-18.00</p>	<p>1. ¿Qué es lo que caracteriza el trabajo colaborativo? Docente M: Es la disposición para compartir, la valoración y el respeto por la capacidad y los aportes de nuestros compañeros de trabajo. Docente V: Es la cooperación entre los distintos miembros de la institución para alcanzar metas comunes. En el caso de nuestra Escuela para mejorar la calidad de la educación secundaria. Docente F: Es el poder trabajar en equipo para lograr las metas institucionales.</p> <p>2. ¿Qué elementos lo definen y permiten diferenciarlo de otros tipos de trabajo? Docente M: La colaboración en pos de un objetivo común. Trabajar para lograr calidad y mejorar los aprendizajes. Docente V: Una buena comunicación entre los compañeros, tener en vista los objetivos y metas comunes. Compartir una visión en torno a la enseñanza y el aprendizaje centrada en el estudiante. Docente F: Son aprendizajes que los construimos entre todos para que los alumnos aprendan mejor.</p>	<p>1. Disposición para compartir, valoración y respeto por la capacidad y aportes de compañeros. Cooperación entre miembros para alcanzar metas comunes. En la Escuela mejorar la calidad. Trabajar en equipo para lograr metas institucionales.</p> <p>2. Colaboración en pos de un objetivo común, lograr calidad y mejorar los aprendizajes. Buena comunicación entre compañeros, compartir una visión en torno a la enseñanza y aprendizaje centrada en el estudiante. Aprendizajes que construimos entre todos para que los alumnos aprendan mejor.</p>	<p>Cooperación entre los miembros de la Institución para alcanzar metas comunes. ¿Para mejorar la calidad de la educación?</p> <p>Disposición para compartir, valorar y respetar la capacidad y los aportes de los compañeros de trabajo. ¿Escuela democrática?</p> <p>Trabajar en colaboración para lograr objetivos comunes. . Compartir una visión en torno a la enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante. ¿Mejorar los aprendizajes para que los alumnos aprendan mejor?</p> <p>¿Trabajar para lograr calidad educativa?</p>	<p>Hargreaves</p> <p>Freire</p> <p>Johnson y Johnson</p> <p>Bolívar</p> <p>Hargreaves</p> <p>Senge</p>

	<p>3. ¿Trabaja Ud. Colaborativamente? ¿De qué manera? Docente M: Sí trabajo colaborativamente de modo permanente con asesoría pedagógica, con el equipo directivo, con las coordinadoras, con los jefes de área y con los docentes con los que tenemos proyectos específicos y en los EDI.</p> <p>Docente V: Sí, el trabajo colaborativo tiene una larga tradición en nuestra Escuela. Las diferentes áreas coordinan sus acciones y colaboran en la generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esto se observa con claridad en las articulaciones generadas tanto desde las áreas específicas como desde proyectos que atraviesan diferentes espacios curriculares. El trabajo en parejas pedagógicas es un buen ejemplo de trabajo colaborativo desde los espacios de definición institucional EDI. Es también desarrollada ésta propuesta de trabajo en los espacios curriculares con los estudiantes en los diferentes años de la secundaria.</p> <p>Docente F: Sí trabajo entre las parejas pedagógicas, con otros profesores del área, en la revisión de programas, elaborando guías de trabajo, propuestas con acuerdos, etc. generalmente utilizando google drive. Con los alumnos también, en la producción de material para las salidas de los EDI por ejemplo.</p>	<p>3. Sí, de modo permanente con asesoría pedagógica, equipo directivo, coordinadoras, jefes de área y con los docentes con quienes tenemos proyectos específicos y EDI. Sí, el TC tiene una larga tradición en nuestra Escuela. Las diferentes áreas coordinan sus acciones y colaboran en la generación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se observa con claridad en las articulaciones generadas desde áreas específicas y proyectos que atraviesan diferentes espacios curriculares. El trabajo en parejas pedagógicas es un buen ejemplo de TC desde los EDI. En los espacios curriculares con los estudiantes en los diferentes años. Sí entre parejas pedagógicas, con otros profesores del área en la</p>	<p>Trabajo colaborativo con larga tradición en la Escuela.</p> <p>Coordinación de acciones y generación de estrategias de enseñanza aprendizaje.</p> <p>¿Escuela que aprende?</p> <p>En proyectos específicos, Espacios de Definición Institucional, revisión de programas, guías de trabajo, salidas con los alumnos, espacios curriculares.</p> <p>¿Trabajan juntos para lograr objetivos comunes?</p> <p>Con parejas pedagógicas, con profesores del área y/o de otras áreas, alumnos, asesoría pedagógica, equipo directivo, coordinadoras, jefes de área.</p> <p>¿Aprendizaje colaborativo?</p>	<p>Hargreaves</p> <p>Fullan</p> <p>Santos Guerra</p> <p>Jhonson y Jhonson</p> <p>Hargreaves</p>
--	--	---	--	---

	<p>4. ¿Qué elementos y situaciones materiales, personales e institucionales lo promueven o dificultan?</p> <p>Docente M. Dificulta el trabajo colaborativo la falta de tiempo y lo favorece una visión compartida de la mejora en la educación, la generación de espacios de encuentro y capacitación que promueve una adecuada comunicación y consenso para gestar proyectos compartidos.</p> <p>Docente V: Dificulta muchas veces el factor tiempo, especialmente cuando los docentes no tienen un arraigo institucional relevante. Lo promueve la existencia de liderazgo educativo compartido.</p> <p>Docente F: Las herramientas digitales facilitan poder trabajar colaborativamente sin importar el momento o espacio físico. Es muy importante para poder manejar nuestros tiempos eficientemente.</p>	<p>revisión de programas, elaborando guías de trabajo con acuerdos, usando google drive. También con los alumnos para las salidas de EDI.</p> <p>4. Dificulta el TC la falta de tiempo y favorece una visión compartida de la mejora en la educación, la generación de espacios de encuentro y capacitación que promueve una adecuada comunicación y consenso para gestar proyectos compartidos. Dificulta el factor tiempo cuando los docentes no tienen arraigo institucional. Lo promueve el liderazgo educativo compartido. Las herramientas digitales facilitan sin importar el momento o espacio físico para</p>	<p>Lo promueve una visión compartida acerca de la mejora en la educación.</p> <p>La generación de espacios de encuentro y capacitación para una adecuada comunicación.</p> <p>Consensos para gestar proyectos compartidos.</p> <p>El liderazgo educativo compartido.</p> <p>Las herramientas digitales.</p> <p>Dificulta el trabajo compartido la falta de tiempo cuando los docentes no tienen arraigo institucional.</p>	<p>Senge</p> <p>Fullan</p> <p>Freire</p> <p>Senge</p> <p>Hargreaves</p>
--	---	--	--	---

	<p>5. ¿Qué sentimientos le suscita trabajar colaborativamente? Docente M. Me produce sentimiento de pertenencia, también de desarrollo personal y profesional.</p> <p>Docente V: Tengo mucho entusiasmo y sinergia frente a la tarea a desarrollar.</p> <p>Docente F: Me genera mucha responsabilidad, respeto por el otro y a su vez compañerismo.</p> <p>6. ¿Qué vínculos personales desarrolla? Docente M: Gran satisfacción por compartir con mis compañeros y admiración con sorpresa por la ayuda y apertura al trabajar juntos.</p> <p>Docente V: Vínculos duraderos de apoyo y lazos de amistad a partir de descubrir al otro. Aprendizaje permanente. Vínculos de respeto y admiración y valoración por los distintos saberes.</p> <p>Docente F: De apertura a la colaboración y al conocer a los compañeros, mejores relaciones interpersonales.</p>	<p>manejar nuestros tiempos eficientemente.</p> <p>5. Sentimientos de pertenencia, desarrollo personal y profesional. Entusiasmo y sinergia frente a la tarea. Mucha responsabilidad, respeto por el otro, compañerismo.</p> <p>6. Gran satisfacción por compartir con mis compañeros y admiración con sorpresa por la ayuda y apertura al trabajar juntos. Vínculos duraderos de apoyo y lazos de amistad al descubrir al otro. Aprendizaje permanente. Vínculos de respeto, admiración y valoración por los distintos saberes.</p>	<p>¿Sentido de pertenencia con la Escuela?</p> <p>Desarrollo personal y profesional.</p> <p>Entusiasmo y sinergia con la tarea docente.</p> <p>Responsabilidad, compañerismo y respeto.</p> <p>¿Muy buenas relaciones interpersonales?</p> <p>Vínculos duraderos de apoyo, admiración y lazos de amistad.</p> <p>¿Aprendizaje permanente?</p> <p>Apertura a la colaboración.</p>	<p>Hargreaves</p> <p>Fullan</p> <p>Bolívar</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Santos Guerra</p> <p>Hargreaves</p>
--	---	--	---	--

	<p>7. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de este trabajo para el docente y para la Escuela?</p> <p>Docente M: Todas son ventajas, no veo algún inconveniente. Se mejoran los vínculos interpersonales y la calidad de la enseñanza.</p> <p>Docente V: La ventaja es el trabajo articulado y en red entre los docentes. El inconveniente es que se requieren mayores recursos, más tiempo para lograr consensos y a su vez, muchos profesores no están dispuestos a brindarlos.</p> <p>Docente F: Las ventajas son muchas ya que la construcción es acordada y consensuada. El mayor inconveniente que es fundamental es el compromiso y el cumplimiento de los plazos estipulados y acordados por todos. Sobre todo frente a las fechas establecidas para la entrega de los trabajos.</p> <p>8. ¿Cuál es la finalidad del trabajo colaborativo para la Escuela del Magisterio?</p>	<p>Apertura a la colaboración y mejores relaciones interpersonales.</p> <p>7. Todas son ventajas, se mejoran los vínculos interpersonales y la calidad de la enseñanza. La ventaja es el trabajo articulado y en red entre los docentes. El inconveniente es que se requieren mayores recursos, más tiempo para lograr consensos y muchos profesores no están dispuestos. El mayor inconveniente es el compromiso y el cumplimiento de los plazos acordados por todos para la entrega de trabajos.</p> <p>8. El mejoramiento continuo de la</p>	<p>Mejores vínculos interpersonales.</p> <p>Mejor calidad de la enseñanza.</p> <p>Se requieren mayores recursos, más tiempo y más compromiso.</p> <p>Algunos profesores no están dispuestos.</p> <p>El aislamiento como estrategia adaptativa.</p> <p>Mejoramiento continuo de la calidad educativa en sus tres</p>	<p>Pérez Ferra</p> <p>Santos Guerra</p> <p>Fullan</p> <p>Hargreaves</p> <p>Bolívar</p>
--	---	---	---	--

	<p>Docente M: El mejoramiento continuo de la enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Docente V: Mejorar la calidad educativa en sus tres dimensiones: trayectoria en los aprendizajes, gestión pedagógica y gestión institucional.</p> <p>Docente F: Que las decisiones sean compartidas y por consenso.</p> <p>9. ¿Cuáles son las características de una escuela donde existe una cultura de colaboración? ¿Existe en ésta Escuela esa cultura?</p> <p>Docente M: Una escuela donde existe una cultura de colaboración es una escuela abierta al cambio y a la innovación. Sí existe esa cultura en la Escuela del Magisterio.</p> <p>Docente V: Es una institución con un buen clima de trabajo, en donde los diferentes actores pueden manifestar sus diferentes puntos de vista y se logran adecuadamente los consensos a fin de lograr una buena articulación en las acciones. En la Escuela nuestra hay una buena cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y revisión.</p> <p>Docente F: Tengo entendido que debería ser un lugar donde el trabajo se comparte para lograr mejores aprendizajes. Estimo</p>	<p>enseñanza-aprendizaje. Mejorar la calidad educativa en sus tres dimensiones: trayectoria en los aprendizajes, gestión pedagógica y gestión institucional. Que las decisiones sean compartidas y por consenso.</p> <p>9. Una escuela abierta al cambio y a la innovación. Sí existe esa cultura en la Escuela del Magisterio. Una institución con un buen clima de trabajo, en donde los actores pueden manifestar sus diferentes puntos de vista y se logran adecuadamente los consensos para una buena articulación en las acciones. En la Escuela nuestra hay una buena cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y revisión.</p>	<p>dimensiones: trayectoria en los aprendizajes, gestión pedagógica y gestión institucional.</p> <p>¿Gestión participativa y democrática?</p> <p>¿Escuela abierta al cambio y a la innovación?</p> <p>Un buen clima de trabajo.</p> <p>¿Se pueden manifestar distintos puntos de vista y se logran consensos?</p> <p>¿Escuela democrática?</p> <p>Se colabora para lograr mejores aprendizajes.</p> <p>¿Existe una cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y revisión en la Escuela?</p> <p>¿Cultura transformacional?</p>	<p>Freire</p> <p>Senge</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Freire</p> <p>Hergreaves</p> <p>Bass y Avolio</p>
--	--	---	---	--

	<p>que en la Escuela existe esa cultura colaborativa.</p> <p>10. ¿Qué repercusiones tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo personal y en las relaciones sociales entre los profesores?</p> <p>Docente M: El aprendizaje es permanente y compartido, se mejoran notablemente los vínculos.</p> <p>Docente V: Se fortalecen las relaciones interpersonales y la comunicación entre la comunidad.</p> <p>Se posibilita el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos más adecuadas. Se genera el mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las propias prácticas y de la institución.</p> <p>Docente F: Se mejoran los aprendizajes, se fortalecen los vínculos y se incrementa el desarrollo profesional.</p>	<p>Un lugar donde el trabajo se comparte para lograr mejores aprendizajes. Estimo que en la Escuela existe esa cultura colaborativa.</p> <p>10. El aprendizaje es permanente y compartido, se mejoran notablemente los vínculos. Se fortalecen las relaciones interpersonales y la comunicación entre la comunidad. Posibilita el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos más adecuadas. Se genera el mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las propias prácticas y de la institución. Se mejoran los aprendizajes, se fortalecen los vínculos y se incrementa el desarrollo profesional.</p>	<p>Se aprende de manera permanente y compartida.</p> <p>¿Se fortalecen los vínculos y las relaciones interpersonales?</p> <p>Mejora la comunicación entre los miembros de la Escuela.</p> <p>¿Se desarrollan adecuadas estrategias de resolución de conflictos?</p> <p>¿Se genera una reflexión profunda sobre las propias prácticas y de la institución?</p> <p>¿Se incrementa el desarrollo profesional y el mejoramiento continuo?</p>	<p>Santos Guerra</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Fullan</p> <p>Hargreaves</p>
--	--	--	---	---

TABLA 2

Datos de Ubicación	Registro de discursos con entrevistados - Abierta	Selectiva	Primera Interpretación	Referencia Teórica
<p>15/11/2017</p> <p>Esc. Magisterio</p> <p>Buffet</p> <p>13.30-15.30</p>	<p>1. ¿Qué es lo que caracteriza el trabajo colaborativo?</p> <p>Docente L: Es la forma de trabajo que posibilita mejores aprendizajes tanto para docentes como para los alumnos. Y a su vez asegura calidad de lo que se aprende y enseña.</p> <p>Docente E: Es el trabajo en equipo, con los otros, se construye el conocimiento con los compañeros docentes y en el aula con los alumnos. Es la forma de obtener mejores aprendizajes.</p> <p>Docente M: Es el poder trabajar en equipo para lograr las metas institucionales. Es un trabajo cooperativo, en donde unos ayudan a los otros para lograr un trabajo difícil al hacerlo solos. Se aprende con los otros. Cada uno aporta para aprender y ayudar al compañero. Mejoran los aprendizajes.</p> <p>2. ¿Qué elementos lo definen y permiten diferenciarlo de otros tipos de trabajo?</p> <p>Docente L: Objetivos y metas claras para lograr calidad educativa. Conocimientos contruidos entre varios.</p>	<p>1. Posibilidad de mejorar los aprendizajes y asegurar la calidad de lo que se enseña y aprende. Trabajar con otros para construir el conocimiento. Se obtienen mejores aprendizajes. Es un trabajo en donde unos ayudan a los otros para lograr las metas institucionales. Cada uno aporta para aprender y ayudar al otro.</p> <p>2. Tener objetivos y metas claras para lograr calidad. El conocimiento es construido entre varios. Visión de qué aprender, cómo y para qué</p>	<p>¿Mejorar los aprendizajes para asegurar la calidad educativa?</p> <p>Construir con otros el conocimiento para mejorar los aprendizajes.</p> <p>Trabajar en equipo para lograr objetivos comunes, aprender y ayudarse mutuamente.</p> <p>¿Escuela que aprende?</p> <p>·</p> <p>Lograr calidad educativa partiendo de objetivos y metas claras. Se construye el conocimiento con otros.</p>	<p>Senge</p> <p>Vigostky</p> <p>Santos Guerra</p> <p>Bolívar</p>

	<p>Docente E: Una clara visión de qué aprender, cómo y para qué aprender. Una buena apertura para desnudarse frente al compañero con la intención de aprender mejor.</p> <p>Docente M: La comunicación, la responsabilidad compartida, la apertura hacia los otros. Valoración por lo que saben los demás.</p>	<p>aprender Tener apertura para aprender mejor. Comunicación, responsabilidad compartida, apertura hacia los otros, valoración por lo que saben los demás</p>	<p>¿Compartir una visión en torno a aprender a aprender?</p> <p>¿Educación democrática y solidaria?</p>	<p>Senge</p> <p>Freire</p>

	<p>3. ¿Trabaja Ud. Colaborativamente? ¿De qué manera?</p> <p>Docente L: Sí trabajo en colaboración con el equipo directivo, con mis colegas, con los equipos de profesores, en proyectos específicos y en los EDI, permanentemente. También en la organización de los Actos Patrios, la Fiesta de la Tradición y los eventos culturales y artísticos. Trabajo de manera intensa desde hace por lo menos veinte años, también con los equipos docentes y asesoría pedagógica. Con los alumnos también desarrollamos un fuerte trabajo colaborativo, es una larga historia en ésta Escuela.</p> <p>Docente E: Siempre me gustó mucho trabajar en colaboración en la Escuela. Es de modo constante el poder compartir, discutir, consensuar para finalmente ver cómo los Proyectos realizados con otros profesores son significativamente mejores que si los trabajas en soledad. Trabajo con otros profesores del área, con mis alumnos, asesoría pedagógica, directivos y sobre todo con las parejas pedagógicas en los Proyectos, EDI, Jornadas institucionales, cursos de capacitación y actividades institucionales diversas.</p> <p>Docente M: Sí trabajo con las parejas pedagógicas, con otros profesores de</p>	<p>3. Sí, de modo permanente con el equipo directivo, asesoría pedagógica, colegas, equipos de profesores, proyectos específicos y EDI. Actos patrios, fiesta de la tradición y eventos artísticos. Trabajo de manera intensa desde hace más de 20 años. El TC tiene una larga historia en ésta Escuela. Siempre, me gusta el TC. De modo permanente compartir, discutir, consensuar con otros se logran proyectos que son significativamente mejores. Trabajo con profesores del área, alumnos, asesoría pedagógica, directivos y parejas pedagógicas en proyectos y EDI. Sí entre parejas pedagógicas, con otros profesores de</p>	<p>¿El TC tiene una larga historia en la Escuela?</p> <p>Se comparte, se discute y se consensuan proyectos significativos.</p> <p>¿Escuela democrática?</p> <p>En proyectos específicos, EDI, Actos Patrios, Fiesta de la Tradición, Jornadas Institucionales, cursos de capacitación y eventos culturales y artísticos. Trabajando en revisión de programas, guías para salidas y viajes con los alumnos y otros colegas, usando herramientas tecnológicas.</p> <p>Con el equipo directivo, asesoría pedagógica, colegas, profesores de otras áreas, alumnos, parejas pedagógicas.</p> <p>¿Aprendizaje colaborativo?</p>	<p>Ausubel</p> <p>Freire</p> <p>Jhonson y Jhonson</p> <p>Hargreaves</p>
--	--	--	---	---

	<p>geografía e historia, en la revisión de programas, elaborando guías de trabajo para salidas didácticas, viajes, etc. generalmente utilizando programas como google map, facebook, etc. Con los alumnos también, en la producción de material para las salidas de los EDI.</p> <p>4. ¿Qué elementos y situaciones materiales, personales e institucionales lo promueven o dificultan?</p> <p>Docente L. Dificulta el trabajo colaborativo la falta de tiempo y lo favorece una visión compartida de la mejora en la educación, la generación de espacios de encuentro y capacitación, lo que promueve una adecuada comunicación y consenso para generar proyectos compartidos de mayor importancia.</p> <p>Docente E: Dificulta muchas veces el factor tiempo, la falta de seguridad personal, especialmente cuando los docentes no tienen puesta la camiseta porque hace poco que han ingresado y no tienen aún arraigo institucional relevante. Lo promueve la existencia de liderazgo del</p>	<p>geografía e historia en la revisión de programas, elaboración de guías de trabajo para salidas y viajes. Con acuerdos, usando google map, facebook. También con los alumnos para las salidas de EDI.</p> <p>4. Dificulta el TC la falta de tiempo y favorece una visión compartida de la mejora en la educación, la generación de espacios de encuentro y capacitación que promueve una adecuada comunicación y consenso para generar proyectos compartidos. Dificulta el factor tiempo y la falta de seguridad cuando los docentes no tienen puesta la camiseta y no tienen arraigo relevante. Lo</p>	<p>¿Favorece el TC una visión compartida de la mejora de la educación, los espacios para encuentros y comunicación, capacitación y proyectos compartidos?</p> <p>Favorece el liderazgo del equipo directivo y la articulación con las coordinadoras y jefes de área.</p> <p>¿Liderazgo transformacional?</p> <p>Favorecen los objetivos claros y conocidos por la comunidad educativa y las herramientas digitales.</p>	<p>Senge</p> <p>Bass y Avolio</p>
--	---	---	---	-----------------------------------

	<p>equipo directivo y buena articulación con las coordinadoras y jefes de área.</p> <p>Docente M: Las herramientas digitales facilitan poder trabajar con los otros docentes sin importar el momento o espacio físico. Es muy importante para poder manejar los tiempos de todos en el equipo. También los objetivos institucionales claros y difundidos a la comunidad en pleno. Dificulta éste tipo de trabajo el no disponer de tiempos comunes para hacerlo, debemos coordinar siempre para lograrlo, el día, la hora, el lugar. Si somos muchos es peor.</p> <p>5. ¿Qué sentimientos le suscita trabajar colaborativamente?</p> <p>Docente L. Me produce un fuerte sentido de responsabilidad por el trabajo entre varios, compañerismo en la distribución equitativa de las tareas a fin de obtener mejores resultados personales e institucionales.</p> <p>Docente E: Al comienzo curiosidad y mucho entusiasmo por trabajar con mis compañeros y muchas esperanzas por</p>	<p>promueve el liderazgo del equipo directivo y la buena articulación con las coordinadoras y jefes de área. Facilita el TC las herramientas digitales, los objetivos claros y difundidos a la comunidad. Dificulta el TC no disponer de tiempos comunes, hay que coordinar día, hora, lugar y si somos muchos peor.</p> <p>5. Fuerte sentido de responsabilidad y compañerismo para obtener mejores resultados personales e institucionales. Curiosidad y mucho entusiasmo, esperanza por lograr mejores aprendizajes en menos tiempo. Responsabilidad, respeto por el otro y compañerismo con el equipo.</p>	<p>¿Visión sistémica?</p> <p>Dificulta el trabajo colaborativo la falta de tiempo, de espacio, la falta de seguridad cuando los docentes tienen poco arraigo institucional.</p> <p>Desarrollo personal y profesional.</p> <p>Curiosidad, entusiasmo y esperanza para mejorar los aprendizajes.</p> <p>Sentido de responsabilidad, compañerismo y respeto.</p>	<p>Senge</p> <p>Hargreaves</p> <p>Fullan</p> <p>Pérez Ferra</p>
--	---	--	---	---

	<p>tener mejores aprendizajes en menor tiempo.</p> <p>Docente M: Me genera sentido de responsabilidad, respeto por el otro y a su vez compañerismo con el equipo que compartimos el trabajo.</p> <p>6.¿Qué vínculos personales desarrolla?</p> <p>Docente L: Fuertes vínculos interpersonales, mejores relaciones con los colegas. Mucha seguridad en el trabajo con otros porque nos apoyamos mutuamente. Reconocimiento y valoración dentro de las diferencias.</p> <p>Docente E: Vínculos interpersonales fuertes y duraderos. Apoyo entre los miembros del grupo. Aprendizaje permanente. Respeto, admiración y valoración por los distintos enfoques y modos de construir el conocimiento.</p> <p>Docente M: De aprendizaje y apertura a trabajar en colaboración. Valorar otros enfoques pedagógicos y didácticos. Al trabajar colaborativamente con otros aprendemos a ser mejores docentes. Valorar otros modos de resolver las dificultades y las oportunidades.</p>	<p>6.Fuertes vínculos interpersonales, mejores relaciones. Seguridad y apoyo mutuo. Reconocimiento y valoración en la diferencia.</p> <p>Vínculos personales fuertes y duraderos. Apoyo y aprendizaje permanente. Respeto, admiración y valoración por los distintos enfoques.</p> <p>Apertura al TC. Valorar otros enfoques pedagógicos. Aprender a ser mejores docentes. Valorar diferentes modos de resolver dificultades y oportunidades.</p>	<p>Muy buenas relaciones interpersonales, mejores relaciones.</p> <p>Seguridad y apoyo mutuo</p> <p>Vínculos duraderos de apoyo, admiración y lazos de amistad.</p> <p>¿Aprendizaje permanente?</p> <p>¿Apertura a la colaboración y a la diferencia?</p>	<p>Hargreaves</p> <p>Fullan</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Ausubel</p> <p>Freire</p> <p>Anigovich</p>
--	--	---	---	--

	<p>7. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de este trabajo para el docente y para la Escuela?</p> <p>Docente L: No veo inconvenientes. Me parece que son todas ventajas. Se mejoran los vínculos interpersonales y la calidad de los aprendizajes. Se produce un mejor desarrollo personal y profesional. La Escuela en general se beneficia porque los procesos y resultados mejoran la calidad.</p> <p>Docente E: La ventaja es el trabajo articulado y en red entre los profesores. Mejores aprendizajes, mejora en calidad institucional. El inconveniente es que se requieren mayores recursos, más tiempo para lograr consensos y a su vez, muchos profesores no están dispuestos a brindarlos por faltarles tiempo, lugar, etc.</p> <p>Docente M: Las ventajas son muchas ya que la construcción del conocimiento es acordada y consensuada. El mayor inconveniente que es fundamental es el compromiso, la responsabilidad y el cumplimiento de las fechas estipulados y acordados por todos para la entrega de los trabajos.</p>	<p>7. Todas son ventajas, se mejoran los vínculos interpersonales y la calidad de los aprendizajes. Un mejor desarrollo personal y profesional. La Escuela mejora la calidad. La ventaja es el trabajo articulado con los profesores. Mejores aprendizajes y mejor calidad institucional. El inconveniente es que se requieren mayores recursos, más tiempo para lograr consensos y muchos profesores no están dispuestos. Las ventajas son muchas, la construcción del conocimiento es acordada y consensuada. El inconveniente es el compromiso, responsabilidad y el cumplimiento para la entrega de los trabajos.</p>	<p>¿Mejores vínculos interpersonales y mejor calidad de los aprendizajes?</p> <p>¿Mejor desarrollo profesional e institucional?</p> <p>Se requieren mayores recursos, más tiempo y más compromiso.</p> <p>Algunos profesores no están dispuestos.</p> <p>El aislamiento como estrategia adaptativa.</p>	<p>Santos Guerra</p> <p>Fullan</p> <p>Bolívar</p> <p>Hargreaves</p>
--	---	---	---	---

	<p>8. ¿Cuál es la finalidad del trabajo colaborativo para la Escuela del Magisterio?</p> <p>Docente L: La mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y la consolidación de una organización más democrática y plural.</p> <p>Docente E: Mejorar la calidad educativa en sus tres dimensiones y que los aprendizajes sean significativos.</p> <p>Docente M: Propiciar la confianza y el respeto, la discusión y el debate para que las decisiones sean compartidas y por consenso.</p>	<p>8. La mejora permanente del proceso enseñanza-aprendizaje y la consolidación de una organización más democrática. Mejorar la calidad educativa y que los aprendizajes sean significativos .Propiciar confianza, discusión y debate para tomar decisiones compartidas y por consenso.</p>	<p>¿Mejora de la calidad educativa y aprendizajes significativos?</p> <p>¿Gestión participativa, democrática y plural?</p> <p>¿Toma de decisiones compartidas y por consenso?</p> <p>Existe una cultura de colaboración desde hace tiempo</p> <p>¿Escuela abierta al cambio y a la innovación?</p> <p>Un buen clima de trabajo.</p> <p>Se pueden manifestar diferentes puntos de vista y se logran consensos</p> <p>¿Escuela democrática?</p>	<p>Senge Ausubel</p> <p>Freire</p> <p>Ausubel</p> <p>Bolívar Pérez Ferra</p> <p>Freire</p>
	<p>9. ¿Cuáles son las características de una escuela donde existe una cultura de colaboración? ¿Existe en ésta Escuela esa cultura?</p> <p>Docente L: Una escuela donde existe una cultura de colaboración es una escuela abierta al cambio y a la innovación. Sí existe esa cultura en la Escuela del Magisterio desde hace tiempo.</p> <p>Docente E: Es una institución con un buen clima de trabajo, en donde los diferentes actores pueden manifestar sus diferentes</p>	<p>9. Una Escuela abierta al cambio y a la innovación. Sí existe esa cultura en la Escuela del Magisterio desde hace tiempo. Institución con un buen clima de trabajo, en donde los actores pueden manifestar sus diferentes puntos de vista y se logran adecuadamente los consensos para una realizar buena</p>		

	<p>puntos de vista y se logran adecuadamente los consensos a fin de realizar una buena articulación en las acciones. En la Escuela nuestra hay una fuerte cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y evaluación.</p> <p>Docente M: Es un lugar dónde se comparte el trabajo con la finalidad de enseñar y aprender mejor. En el Magisterio hay una fuerte cultura de colaboración desde hace mucho tiempo.</p> <p>10. ¿Qué repercusiones tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo personal y en las relaciones sociales entre los profesores?</p> <p>Docente L: El aprendizaje compartido permite un mejor desarrollo personal y profesional docente. Se mejoran fuertemente los vínculos, de allí que se fortalezcan las relaciones sociales y el clima institucional.</p> <p>Docente E: Se fortalecen las relaciones interpersonales y la comunicación entre los miembros de la Escuela. Se fortalecen también los docentes y los alumnos. Se</p>	<p>articulación en las acciones. En la Escuela hay una fuerte cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y evaluación. Un lugar donde el trabajo se comparte para enseñar y aprender mejor. En el Magisterio hay una fuerte cultura de colaboración desde hace tiempo.</p> <p>10. El aprendizaje compartido permite un mejor desarrollo personal y profesional docente. Se mejoran los vínculos y se fortalecen las relaciones sociales y el clima institucional. Se fortalecen los aprendizajes las relaciones interpersonales y la comunicación. Se Posibilita el mejoramiento continuo y una</p>	<p>Se colabora para lograr mejores aprendizajes.</p> <p>¿Escuela que aprende?</p> <p>¿Existe en la Escuela una sólida cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y evaluación?</p> <p>¿Cultura transformacional?</p> <p>Se aprende de manera permanente y compartida.</p> <p>Se fortalecen los vínculos y las relaciones interpersonales y sociales.</p> <p>¿Mejora la comunicación y el clima institucional entre los miembros de la Escuela?</p> <p>¿Se genera una reflexión profunda sobre las propias prácticas y de la Institución?</p>	<p>Santos Guerra</p> <p>Hargraves</p> <p>Bass y Avolio</p> <p>Hargreaves</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Bolívar</p> <p>Fullan</p> <p>Hargreaves</p>
--	--	--	--	--

	<p>posibilita el mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las prácticas docentes y de la Institución.</p> <p>Docente M: Se mejoran los aprendizajes, vínculos interpersonales y se incrementa el desarrollo profesional docente.</p>	<p>reflexión profunda acerca de las propias prácticas docentes y de la institución. Se mejoran los aprendizajes, los vínculos interpersonales y se incrementa el desarrollo profesional.</p>	<p>¿Se incrementa el desarrollo profesional y el mejoramiento continuo?</p> <p>¿Aprendizajes significativos?</p> <p>¿Enfoque sistémico?</p>	<p>Ausubel</p> <p>Senge</p>
--	--	--	---	-----------------------------

TABLA 3

Datos de Ubicación	Registro de discursos con entrevistados - Abierta	Selectiva	Primera Interpretación	Referencia Teórica
<p>20/11/2017</p> <p>Esc. Magisterio</p> <p>Sala de profesores</p> <p>16.30-18.30</p>	<p>1. ¿Qué es lo que caracteriza el trabajo colaborativo?</p> <p>Docente A: El desarrollo de habilidades para el TC mejora el desempeño escolar y es un recurso importante si se desea una sociedad más innovadora, democrática y justa. Propicia la confianza y el respeto. Es un aprendizaje dialógico. Se genera una interdependencia positiva por aprender con y de los otros.</p> <p>Docente G: El TC es aquel en donde los que participan aportan sus ideas y conocimientos con el objetivo de lograr metas en común. Cada uno aporta, coopera e interviene con lo que conoce y sabe más.</p> <p>Docente V: Es la cooperación entre distintos profesores para lograr objetivos comunes a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes en la Escuela del Magisterio. Además, se fomenta el respeto mutuo y la solidaridad con los que trabajamos y con los alumnos. Este trabajo se basa en el diálogo y la comunicación en un contexto de interacción y cooperación. Nos permite contrastar diferentes puntos de vista, una reflexión profunda y pensamiento crítico</p>	<p>1. Mejora el desempeño escolar y es un valor importante si se desea una sociedad más democrática, justa e innovadora. Se genera interdependencia positiva por aprender con y de los otros. Propicia confianza y respeto.</p> <p>Los que participan aportan sus ideas y conocimientos con el objetivo de lograr metas en común. Cada uno aporta, coopera e interviene con lo que conoce y sabe más.</p> <p>Es la cooperación entre distintos profesores para lograr objetivos comunes, mejorar la calidad de los aprendizajes y de la institución. Fomenta respeto mutuo y solidaridad entre los que se trabaja y con los alumnos. El TC se basa en el</p>	<p>¿Mejorar los aprendizajes y posibilitar una sociedad más democrática, justa e innovadora?</p> <p>Construir con otros el conocimiento para mejorarlos aprendizajes.</p> <p>Trabajar en cooperación para lograr objetivos comunes y mejorar localidad.</p> <p>¿Aprender y ayudarse mutuamente en una comunidad de aprendizaje?</p>	<p>Freire</p> <p>Vigostky</p> <p>Jhonson y Jhonson</p> <p>Senge</p>

	<p>para adquirir nuevos conocimientos.</p> <p>2. ¿Qué elementos lo definen y permiten diferenciarlo de otros tipos de trabajo?</p> <p>Docente A: El TC produce conocimiento. Ayuda a formar comunidades de aprendizaje, se comparte lo aprendido y puede ser utilizado en proyectos comunes para mejorar la calidad educativa. Los docentes que se involucran piensan que es importante compartir sus conocimientos y les agrada trabajar con proyectos comunes. La responsabilidad del trabajo es compartida lo mismo que el liderazgo.</p> <p>Docente G: El TC sólo se construye si la escuela tiene una cultura de cooperación. El aprendizaje es concebido como un proceso de construcción en el que la interacción es fundamental. Se reconoce que el éxito o fracaso en los aprendizajes</p>	<p>diálogo y la comunicación en un contexto de interacción y cooperación. Permite contrastar diferentes puntos de vista, reflexión profunda y pensamiento crítico para adquirir nuevos conocimientos.</p> <p>2. Produce conocimiento, se crea una comunidad de aprendizaje, se comparte lo aprendido. Los involucrados creen que es necesario compartir sus conocimientos y les gusta un proyecto determinado. La responsabilidad y el liderazgo son compartidos.</p> <p>Sólo se puede construir TC si la escuela tiene una cultura de cooperación. El aprendizaje es concebido como un proceso de construcción en el que la interacción es</p>	<p>Comunidad de aprendizaje.</p> <p>Interacción para la construcción de aprendizajes compartidos.</p> <p>¿Aprendizaje significativo?</p> <p>¿Educación para la heterogeneidad, la reflexión crítica y el desarrollo profesional docente?</p> <p>La responsabilidad y el liderazgo son compartidos.</p> <p>¿Liderazgo transformacional?</p>	<p>Bolívar</p> <p>Ausubel</p> <p>Anijovich</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Bass y Avolio</p>
--	---	---	--	--

	<p>es una realidad compartida por todos los miembros. Estimula a los que participan, el intercambio de opiniones, la coordinación y la aceptación de valoraciones y críticas.</p> <p>Docente V: El rendimiento y la capacidad para el cambio aumentan. Se produce un mayor desarrollo en los aprendizajes. Aumenta la motivación y significado de los aprendizajes. Se valora y respeta lo diverso, lo diferente, a los otros. La experiencia del TC posibilita la autorregulación, la reflexión crítica y el desarrollo profesional docente.</p>	<p>fundamental. El éxito o fracaso es una realidad compartida. Se estimula el intercambio de opiniones, la coordinación, la aceptación de valoraciones y críticas.</p> <p>Aumenta la capacidad de cambio y el rendimiento. Se produce un mayor desarrollo en los aprendizajes.</p> <p>Aumenta la motivación y significatividad del aprendizaje. Se valora y respeta lo diverso, lo diferente, a los otros. Posibilita la auto regulación, la reflexión crítica y el desarrollo profesional docente.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>3. ¿Trabaja Ud. colaborativamente? ¿De qué manera?</p> <p>Docente A: Sí trabajo en colaboración permanentemente. Con el equipo directivo, con los equipos de profesores, en proyectos específicos y los EDI. Trabajo de manera colaborativa desde hace por lo menos quince años, también con los equipos auxiliares docentes, alumnos y asesoría pedagógica. El TC tiene una larga historia en ésta Escuela.</p> <p>Docente G: Casi Siempre trabajo en colaboración en la Escuela. Es un modo habitual el poder compartir, discutir, consensuar para finalmente ver cómo los Proyectos realizados con otros profesores son significativamente mejores que si los haces sola. Trabajo con otros profesores, con mis alumnos, asesoría pedagógica, directivos, coordinadores y sobre todo con las parejas pedagógicas en los Proyectos específicos, EDI, Jornadas institucionales, cursos de salud y sexualidad y otras actividades institucionales.</p> <p>Docente V: Sí trabajo con las parejas pedagógicas, con otros profesores de educación física, en la programación y revisión de programas y planificaciones, en los patios, en el salón de actos, Fiesta de la Tradición, salidas, viajes, etc. Con los alumnos, preceptoras, también con los profesores de comunicación y teatro.</p>	<p>3. Sí, de modo permanente con el equipo directivo, asesoría pedagógica,, profesores,auxiliares docentes y alumnos en proyectos específicos y EDI.. Trabajo de manera colaborativa desde hace más de 15 años. El TC tiene una larga historia en ésta Escuela.</p> <p>Casi siempre, trabajo en colaboración. Es un modo habitual compartir, discutir, consensuar para lograr proyectos que son significativamente mejores. Con profesores del área, alumnos, asesoría pedagógica, directivos y parejas pedagógicas en proyectos y EDI, Jornadas institucionales, cursos de salud y sexualidad y actividades.</p> <p>Sí desde que ingresé, hace más de 10 años, con parejas</p>	<p>Sí, de modo permanente, hace más de 15 años con el equipo directivo, asesoría pedagógica, profesores, auxiliares docentes y alumnos. En proyectos específicos y EDI.</p> <p>Casi siempre se trabaja colaborativamente en la Escuela. Tiene una larga historia. Se comparte, se discute y se consensuan proyectos significativos. Con profesores, alumnos, asesoría pedagógica, directivos, parejas pedagógicas en proyectos específicos, EDI, Jornadas, cursos y actividades.</p> <p>Sí, desde hace más de 10 años, con parejas pedagógicas, profesores de otras áreas, en programación y revisión de programas. En patios y salón de actos, salidas y viajes. Se obtienen mejores aprendizajes.</p> <p>¿Aprendizaje colaborativo?</p>	<p>Jhonson y Jhonson</p> <p>Ausubel</p> <p>Hargreaves</p>
--	--	---	---	---

	<p>Desde que ingresé hace más de 10 años que trabajamos con otros y así obtenemos mejores aprendizajes.</p> <p>4. ¿Qué elementos y situaciones materiales, personales e institucionales lo promueven o dificultan?</p> <p>Docente A. Dificulta el trabajo colaborativo la falta de tiempo y lo favorece una visión compartida de la mejora en la educación y metas claras. También cuando tenemos momentos de encuentro y capacitación, lo que promueve una buena comunicación y consenso para generar mejores proyectos institucionales.</p> <p>Docente G: Dificulta muchas veces el factor tiempo, la falta de seguridad personal, especialmente cuando los docentes recién ingresan y aún no han</p>	<p>pedagógicas, con otros profesores de educación física, en programación y revisión de programas, en patios, salón de actos, Fiesta de la Tradición, salidas y viajes. Con alumnos, preceptoras, profesores de comunicación y teatro. Se obtienen mejores aprendizajes.</p> <p>4. Dificulta el TC la falta de tiempo y favorece una visión compartida de la mejora en la educación y metas claras, los encuentros y capacitación que promueven comunicación y consenso para generar proyectos institucionales.</p> <p>Dificulta el factor tiempo y la falta de seguridad cuando los docentes recién</p>	<p>Favorece el TC una visión compartida de la mejora de la educación y metas claras, encuentros y capacitación que promueven comunicación y consenso para generar proyectos institucionales.</p> <p>Favorece el liderazgo del equipo directivo y la articulación con las vice directoras, jefes de área y preceptoras.</p> <p>¿Liderazgo</p>	<p>Senge</p>
--	--	--	--	--------------

	<p>logrado tener sentido de pertenencia con la Escuela. Lo promueve la existencia de liderazgo del equipo directivo y una buena articulación con los jefes de área, con las vicedirectoras y con las preceptoras.</p> <p>Docente V: La flexibilidad de horarios y espacios facilitan poder trabajar con los otros docentes sin importar el momento o espacio físico. Es muy importante para poder manejar los tiempos de todos en el equipo. También los objetivos institucionales claros y comprendidos por todos. Dificulta éste tipo de trabajo si no disponemos de tiempos comunes.</p> <p>5. ¿Qué sentimientos le suscita trabajar colaborativamente?</p> <p>Docente A. Me produce un gran sentido de responsabilidad por trabajar entre varios profesores, compañerismo al distribuir las tareas. También tener expectativas por obtener mejores resultados al trabajar juntos.</p> <p>Docente G: Al comienzo curiosidad y mucho entusiasmo por trabajar con mis compañeros y muchas esperanzas por tener mejores aprendizajes en menor tiempo.</p> <p>Docente V: Siento un gran sentido de</p>	<p>ingresan Lo promueve el liderazgo del equipo directivo y la buena articulación con las vice directoras, jefes de área y con las preceptoras.</p> <p>Facilita el TC la flexibilidad de horarios y espacios. Poder trabajar con los otros. Los objetivos claros y comprendidos por todos. Dificulta el no disponer de tiempos comunes.</p> <p>5. Gran sentido de responsabilidad y compañerismo para obtener mejores resultados al trabajar juntos.</p> <p>Curiosidad y mucho entusiasmo, esperanza por lograr mejores aprendizajes en menos tiempo.</p> <p>Responsabilidad, respeto por el otro y compañerismo con</p>	<p>transformacional?</p> <p>Favorecen los objetivos claros y conocidos por la comunidad educativa. ¿Visión sistémica?</p> <p>Dificulta el trabajo colaborativo la falta de tiempo, de espacio, la faltade seguridad cuando los docentes tienen poco arraigo institucional porque recién ingresan.</p> <p>Sentido de responsabilidad y compañerismo.</p> <p>Desarrollo personal y profesional.</p> <p>¿Curiosidad, entusiasmo y esperanza para mejorar los aprendizajes?</p> <p>Responsabilidad,</p>	<p>Bass y Avolio</p> <p>Senge</p> <p>Hargreaves</p> <p>Fullan</p> <p>Pérez Ferra</p>
--	--	--	---	--

	<p>responsabilidad, respeto por el otro y a su vez compañerismo con el equipo con el que compartimos el trabajo.</p> <p>6.¿Qué vínculos personales desarrolla?</p> <p>Docente A: Fuertes vínculos interpersonales, mejores relaciones con los colegas. Mucha seguridad en el trabajo con otros porque nos apoyamos mutuamente. Reconocimiento y valoración dentro de las diferencias.</p> <p>Docente G: Vínculos personales fuertes y duraderos. Apoyo entre los miembros del equipo. Aprendizaje permanente. Respeto, admiración y valoración por los distintos enfoques y modos de construir el conocimiento.</p> <p>Docente V: De aprendizaje y apertura a trabajar en colaboración. Valorar otros enfoques pedagógicos y didácticos. Al trabajar colaborativamente con otros aprender a ser mejores docentes. Valorar otros modos de resolver las dificultades y las oportunidades.</p>	<p>el equipo.</p> <p>6.Fuertes vínculos interpersonales, mejores relaciones. Seguridad y apoyo mutuo. Reconocimiento y valoración en la diferencia.</p> <p>Vínculos personales fuertes y duraderos. Apoyo y aprendizaje permanente. Respeto, admiración y valoración por los distintos enfoques.</p> <p>Apertura al TC. Valorar otros enfoques pedagógicos. Aprender a ser mejores docentes. Valorar diferentes modos de resolver dificultades y oportunidades. A</p>	<p>compañerismo y respeto.</p> <p>Muy buenas relaciones interpersonales.</p> <p>¿Valoración y respeto en la diferencia?</p> <p>Seguridad y apoyo mutuo</p> <p>Vínculos duraderos de apoyo, admiración y lazos de amistad.</p> <p>¿Aprendizaje permanente?</p> <p>¿Apertura a la colaboración y a la diferencia?</p>	<p>Fullan</p> <p>Anijovich</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Senge</p> <p>Freire</p>
--	--	---	---	--

	<p>7. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de este trabajo para el docente y para la Escuela?</p> <p>Docente A: No veo inconvenientes. Me parece que son todas ventajas. Se mejoran los vínculos interpersonales y la calidad de los aprendizajes. Se produce un mejor desarrollo personal y profesional. La Escuela en general se beneficia porque los procesos y resultados mejoran la localidad.</p> <p>Docente G: La ventaja es el trabajo articulado y en red entre los profesores. Mejores aprendizajes, mejor calidad institucional. El inconveniente es que se requieren mayores recursos, más tiempo para lograr consensos y a su vez, muchos profesores no están dispuestos a brindarlos por faltarles tiempo, lugar, etc.</p> <p>Docente V: Las ventajas son muchas ya que la construcción del conocimiento es acordada y consensuada. El mayor inconveniente que es fundamental es el compromiso, la responsabilidad y el cumplimiento de las fechas estipuladas y acordados por todos para la entrega de los trabajos.</p>	<p>7. Todas son ventajas, se mejoran los vínculos interpersonales y la calidad de los aprendizajes. Un mejor desarrollo personal y profesional. La Escuela mejora la calidad.</p> <p>La ventaja es el trabajo articulado entre los profesores. Mejores aprendizajes y mejor calidad institucional. El inconveniente es que se requieren mayores recursos, más tiempo para lograr consensos y muchos profesores no están dispuestos.</p> <p>Las ventajas son muchas, la construcción del conocimiento es acordada y consensuada. El inconveniente es el compromiso, responsabilidad y el cumplimiento para la entrega de los trabajos.</p>	<p>Mejores vínculos interpersonales y mejor calidad de los aprendizajes.</p> <p>Mejor desarrollo profesional e institucional.</p> <p>Se requieren mayores recursos, más tiempo y más compromiso.</p> <p>Algunos profesores no están dispuestos.</p> <p>El aislamiento como estrategia adaptativa.</p>	<p>Santos Guerra</p> <p>Fullan</p> <p>Hargreaves</p>
--	---	---	---	--

	<p>8. ¿Cuál es la finalidad del trabajo colaborativo para la Escuela del Magisterio?</p> <p>Docente A: La mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y la consolidación de una organización más democrática y plural.</p> <p>Docente G: Mejorar la calidad educativa en sus tres dimensiones y que los aprendizajes sean significativos.</p> <p>Docente V: Propiciar la confianza y el respeto, la discusión y el debate para que las decisiones sean compartidas y por consenso.</p>	<p>8. La mejora permanente del proceso enseñanza-aprendizaje y la consolidación de una organización más democrática.</p> <p>Mejorar la calidad educativa y que los aprendizajes sean significativos.</p> <p>Propiciar confianza, discusión y debate para tomar decisiones compartidas y por consenso.</p>	<p>Mejoramiento continuo de la calidad educativa.</p> <p>¿Aprendizaje significativo?</p> <p>¿Gestión participativa y democrática y plural?</p>	<p>Senge</p> <p>Ausubel</p> <p>Freire</p>
	<p>9. ¿Cuáles son las características de una escuela donde existe una cultura de colaboración? ¿Existe en ésta Escuela esa cultura?</p> <p>Docente A: Una escuela donde existe una cultura de colaboración es una escuela abierta al cambio y a la innovación. Sí existe esa cultura en la Escuela del Magisterio desde hace mucho tiempo.</p> <p>Docente G: Es una institución con un buen clima de trabajo, en donde los diferentes actores pueden manifestar sus diferentes</p>	<p>9. Una escuela abierta al cambio y a la innovación.</p> <p>Sí existe esa cultura en la Escuela del Magisterio desde hace mucho tiempo.</p> <p>Una institución con un buen clima de trabajo, en donde los actores pueden manifestar sus diferentes puntos de vista y se logran</p>	<p>Escuela abierta al cambio y a la innovación. ¿Escuela que aprende?</p> <p>Un buen clima de trabajo.</p> <p>Se pueden manifestar distintos puntos de vista y se logran consensos.</p> <p>¿Escuela democrática?</p>	<p>Santos Guerra</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Freire</p>

	<p>puntos de vista y se logran adecuadamente los consensos a fin de realizar una buena articulación en las acciones. En la Escuela nuestra hay una fuerte cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y evaluación.</p> <p>Docente V: Es un lugar dónde se comparte el trabajo con la finalidad de enseñar y aprender mejor. En el Magisterio hay una fuerte cultura de colaboración desde hace mucho tiempo.</p>	<p>adecuadamente los consensos para una realizar buena articulación en las acciones. En la Escuela hay una fuerte cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y evaluación.</p> <p>Un lugar donde el trabajo se comparte para enseñar y aprender mejor. En el Magisterio hay una fuerte cultura de colaboración desde hace tiempo.</p>	<p>Se colabora para lograr mejores aprendizajes. ¿Comunidad de aprendizaje?</p> <p>¿Existe en la Escuela una sólida cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y evaluación?</p> <p>¿Cultura transformacional?</p> <p>Se aprende de manera permanente y compartida. ¿Escuela que aprende?</p> <p>Se fortalecen los vínculos y las relaciones interpersonales, sociales y la comunicación entre los miembros de la Escuela.</p> <p>Se genera una reflexión profunda sobre las propias prácticas y de la institución.</p> <p>¿Se incrementa el desarrollo</p>	<p>Bolívar</p> <p>Hargreaves</p> <p>Bass y Avolio</p> <p>Santos Guerra</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Fullan</p>
	<p>10. ¿Qué repercusiones tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo personal y en las relaciones sociales entre los profesores?</p> <p>Docente A: El aprendizaje compartido permite un mejor desarrollo personal y profesional docente. Se mejoran fuertemente los vínculos, de allí que se fortalezcan las relaciones sociales y el clima institucional.</p> <p>Docente G: Se fortalecen las relaciones interpersonales y la comunicación entre los miembros de la Escuela. Se fortalecen</p>	<p>10. El aprendizaje compartido permite un mejor desarrollo personal y profesional docente. Se mejoran los vínculos y se fortalecen las relaciones sociales y el clima institucional.</p> <p>Se fortalecen los aprendizajes las relaciones interpersonales y la comunicación. Se Posibilita el</p>		

	<p>también los docentes y los alumnos. Se posibilita el mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las prácticas docentes de la institución.</p> <p>Docente V: Se mejoran los aprendizajes, vínculos interpersonales y se incrementa el desarrollo profesional docente.</p>	<p>mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las propias prácticas docentes y de la institución.</p> <p>Se mejoran los aprendizajes, los vínculos interpersonales y se incrementa el desarrollo profesional.</p>	<p>profesional y el mejoramiento continuo?</p> <p>Se mejora el clima institucional.</p> <p>¿Los aprendizajes son significativos?</p> <p>¿El enfoque es sistémico?</p>	<p>Bolívar</p> <p>Ausubel</p> <p>Senge</p>
--	---	---	---	--

TABLA 4

Datos de Ubicación	Registro de discursos con entrevistados - Abierta	Selectiva	Primera Interpretación	Referencia Teórica
<p>26/11/2017</p> <p>Esc. Magisterio Biblioteca</p> <p>12.30-14.30</p>	<p>1. ¿Qué es lo que caracteriza el trabajo colaborativo?</p> <p>Docente M: Es el trabajo en equipo, con colaboración, respeto y responsabilidad por el trabajo compartido. Se hace voluntariamente cuando se quieren obtener mejores producciones en menor tiempo porque permite aportar desde los distintos saberes de los que participan. También cuando se realizan proyectos más complejos y se quiere cumplir con el logro de objetivos institucionales y mejora de la calidad de los aprendizajes.</p> <p>Docente P: Se caracteriza por ser un trabajo entre varios, de manera cooperativa, en el que se distribuyen las tareas según las fortalezas de cada uno de los que conforman el equipo. Se adquieren mejores aprendizajes al compartir los conocimientos de cada uno. Se mejoran las relaciones y se aprende a compartir.</p> <p>Docente R: Es un trabajo que se realiza para lograr objetivos institucionales y proyectos importantes. Se unen los conocimientos y las experiencias de varios participantes. Se pueden mejorar los procesos y resultados de los aprendizajes.</p>	<p>1. Trabajo en equipo, en colaboración, con respeto y responsabilidad. Mejores producciones en menor tiempo. Para proyectos más complejos, logro de objetivos institucionales y mejora de la calidad.</p> <p>Trabajo cooperativo, se distribuyen tareas según las fortalezas de cada uno. Se adquieren mejores aprendizajes, se mejoran las relaciones y se aprende a compartir.</p> <p>Se logran objetivos institucionales y proyectos importantes al unir conocimientos y experiencias de los participantes. Se mejoran los procesos y</p>	<p>Trabajar juntos para lograr objetivos comunes.</p> <p>En colaboración, con respeto y responsabilidad.</p> <p>Logro de objetivos institucionales y mejora de la calidad.</p> <p>¿Enfoque sistémico?</p> <p>Se mejoran las relaciones y se aprende a compartir.</p> <p>Se distribuyen tareas según las fortalezas de cada uno.</p> <p>¿Escuela democrática?</p> <p>Se adquieren mejores aprendizajes.</p> <p>¿La Escuela que aprende?</p> <p>¿Se logran objetivos y proyectos institucionales importantes al unir conocimientos y experiencias de los participantes?</p> <p>¿Mejores aprendizajes</p>	<p>Jhonson y Jhonson</p> <p>Freire</p> <p>Senge</p> <p>Freire</p> <p>Santos Guerra</p> <p>Bolívar</p>

	<p>Se articulan mejor las tareas para que los alumnos aprendan mejor desde diferentes enfoques.</p> <p>2. ¿Qué elementos lo definen y permiten diferenciarlo de otros tipos de trabajo?</p> <p>Docente M: Es un trabajo que se construye entre varios, es un proceso de construcción de conocimiento. Para ello debe haber comunicación, respeto, solidaridad, debate, reflexión y consenso para lograr los objetivos propuestos al iniciar el trabajo. Es responsabilidad de todos y se realiza voluntariamente con una clara conciencia de valoración al quehacer de los otros docentes y a su vez con solidaridad y respeto.</p> <p>Docente P: En el trabajo compartido existe una valoración por el otro, sus conocimientos y los modos de enfrentar las dificultades de manera. También hay apertura y disposición para escuchar, disentir y debatir, para luego, llegar a consensos. También el liderazgo es compartido y el trabajo es responsabilidad de todos los que intervienen.</p> <p>Docente R: La comunicación, la responsabilidad compartida, la apertura</p>	<p>resultados de los aprendizajes desde diferentes enfoques.</p> <p>2. Se construye el conocimiento entre varios. Para lograr los objetivos propuestos, debe ser voluntario y es responsabilidad de todos. Debe haber comunicación, respeto, solidaridad, debate, reflexión, consenso y valoración por el otro.</p> <p>Es trabajo compartido, valoración por el otro, por conocimientos diferentes. Apertura y disposición para escuchar, disentir, debatir y consensuar. El liderazgo es compartido y el trabajo es responsabilidad de todos.</p> <p>Clara visión de qué</p>	<p>desde la heterogeneidad?</p> <p>¿Educación democrática y solidaria?</p> <p>Construcción del conocimiento entre varios.</p> <p>¿El TC debe ser voluntario y es responsabilidad de todos?</p> <p>Comunicación, respeto, solidaridad, debate, reflexión, consenso y valoración por el otro.</p> <p>Apertura y disposición para escuchar, disentir, debatir y consensuar.</p> <p>¿Educación democrática?</p> <p>Liderazgo y responsabilidad compartida. ¿Liderazgo transformacional?</p>	<p>Anijovic</p> <p>Freire</p> <p>Ausubel</p> <p>Freire</p> <p>Bass y Avolio</p>
--	--	---	---	---

	<p>hacia los otros. Valoración por lo que saben los demás. Una clara visión de qué aprender, cómo y para qué aprender. Una buena apertura frente al compañero con la intención de aprender mejor para mejorar la calidad institucional y profesional. Obtener mejores resultados y excelentes proyectos compartidos.</p>	<p>aprender, cómo y para qué. Aprender mejor para lograr calidad institucional y profesional. Obtener mejores resultados y excelentes proyectos compartidos. Liderazgo y responsabilidad compartidas.</p>	<p>Aprender a aprender. Visión sistémica.</p>	<p>Senge</p>
--	--	---	---	--------------

	<p>3. ¿Trabaja Ud. Colaborativamente? ¿De qué manera?</p> <p>Docente M: Sí trabajo en colaboración todo el tiempo, con el equipo directivo, equipos de profesores, en los proyectos específicos. También en la organización de los Actos Patrios, y eventos culturales. Trabajo de manera voluntaria desde hace por lo menos treinta años, también con asesoría pedagógica. Con los alumnos desarrollamos un fuerte trabajo colaborativo, es una larga historia en ésta Escuela.</p> <p>Docente P: Me encanta trabajar en colaboración en la Escuela. El poder compartir, consensuar para finalmente ver cómo los Proyectos realizados con otros profesores son mejores que si los trabajas sola. Trabajo con otros profesores del área, con mis alumnos, asesoría pedagógica, directivos y sobre todo con las parejas pedagógicas en los Proyectos, EDI, Jornadas institucionales, cursos de capacitación y otras actividades.</p> <p>Docente R: Sí trabajo con las parejas pedagógicas, con otros profesores, de historia y ciencias sociales, en la revisión de programas, elaborando guías de trabajo para salidas didácticas, viajes, etc. Con los alumnos también, en la producción de material para las salidas de</p>	<p>3. Sí, todo el tiempo, con los equipos de profesores, asesoría pedagógica, el equipo directivo, en proyectos específicos, Actos patrios y eventos culturales. Trabajo de manera voluntaria desde hace por lo menos 30 años. El TC tiene una larga historia en ésta Escuela.</p> <p>Me encanta el TC. Compartir, discutir, consensuar con otros se logran proyectos que son significativamente mejores. Trabajo con profesores del área, alumnos, asesoría pedagógica, directivos y parejas pedagógicas en proyectos y EDI, Jornadas, cursos y otras actividades.</p> <p>Sí con las parejas pedagógicas, con</p>	<p>Trabajo Colaborativo. Sí, todo el tiempo, de manera voluntaria tiene una larga historia. Con el equipo directivo, asesoría pedagógica, equipos de profesores, con los alumnos. En proyectos específicos, actos patrios, día de la tradición y eventos culturales.</p> <p>Trabajo colaborativo. Sí, me encanta el TC. Compartir, discutir, consensuar. Se logran proyectos significativamente mejores, con parejas pedagógicas, profesores del área, alumnos, asesoría pedagógica, directivos, en proyectos, Jornadas institucionales, cursos de capacitación y otras actividades.</p> <p>Sí, con parejas pedagógicas, profesores, alumnos, asesoría pedagógica, vice directoras,</p>	<p>Heargraves</p> <p>Ausubel</p> <p>Freire</p>
--	--	--	---	--

	<p>los EDI y viajes de estudios. Generalmente con asesoría pedagógica, las vice directoras, coordinadores, jefes de área y directora.</p> <p>4. ¿Qué elementos y situaciones materiales, personales e institucionales lo promueven o dificultan?</p> <p>Docente M. Dificulta el trabajo colaborativo la falta de tiempo y lo favorece una visión compartida de la mejora en la educación, la generación de espacios para el encuentro y capacitación, lo que promueve una adecuada comunicación y consenso para generar proyectos compartidos más complejos.</p> <p>Docente P: Dificulta muchas veces el factor tiempo, la falta de seguridad personal, especialmente cuando los docentes hace poco que han ingresado y no tienen aún arraigo institucional. Lo promueve la existencia de liderazgo del</p>	<p>los alumnos, asesoría pedagógica, vice directoras, jefes de área, directora, coordinadoras, otros profesores de historia y ciencias sociales, en la revisión de programas, elaborando guías de trabajo para salidas de los EDI y viajes de estudio.</p> <p>4. Dificulta el TC la falta de tiempo y favorece una visión compartida de la mejora en la educación, la generación de espacios de encuentro y capacitación que promueve una adecuada comunicación y consenso para generar proyectos compartidos.</p> <p>Dificulta el factor tiempo y la falta de seguridad y cuando los docentes no tienen arraigo. Lo promueve el</p>	<p>jefes de área, directora, coordinadores, otros profesores, elaborando y revisando programas, guías para salidas y viajes de EDI y estudio.</p> <p>¿Trabajo colaborativo?</p> <p>Favorece el TC una visión compartida de la mejora de la educación, espacios de encuentro, comunicación, capacitación y proyectos compartidos.</p> <p>Favorece el liderazgo del equipo directivo y la articulación con las coordinadoras y jefes de área.</p> <p>¿Liderazgo transformacional?</p> <p>Favorecen los objetivos claros y conocidos por la comunidad educativa y las</p>	<p>Hargreaves</p> <p>Senge</p> <p>Bass y Avolio</p>
--	--	--	--	---

	<p>equipo directivo y buena articulación con las coordinadoras y jefes de área.</p> <p>Docente R: Las herramientas digitales facilitan poder trabajar con los otros docentes para que no sea un impedimento encontrar el momento o espacio físico. Es muy importante para poder regular los tiempos de todos en el equipo. También los objetivos institucionales claros y difundidos a la comunidad. Dificulta el TC no contar con tiempos comunes para hacerlo, debemos coordinar para lograrlo, el día, la hora, el lugar.</p> <p>5. ¿Qué sentimientos le suscita trabajar colaborativamente?</p> <p>Docente M. Me produce gran responsabilidad el trabajo colaborativo, al compartir las tareas y mucha alegría de poder trabajar con profesores que me posibilitan aprender y crecer profesionalmente, además de obtener mejores resultados personales e institucionales.</p> <p>Docente P: Un gran entusiasmo por trabajar con mis compañeros y muchas esperanzas por obtener mejores</p>	<p>liderazgo del equipo directivo y la buena articulación con las coordinadoras y jefes de área.</p> <p>Facilita el TC las herramientas digitales, los objetivos claros y difundidos a la comunidad. Dificulta el TC no disponer de tiempos comunes, hay que coordinar día, hora, lugar.</p> <p>5. Fuerte sentido de responsabilidad y compañerismo para obtener mejores resultados personales e institucionales.</p> <p>Gran entusiasmo y muchas esperanzas por obtener mejores aprendizajes en menos tiempo.</p> <p>Responsabilidad, respeto por el otro y compañerismo</p>	<p>herramientas digitales.</p> <p>Dificulta el trabajo colaborativo la falta de tiempos comunes, de espacio, de horario, la falta de seguridad cuando los docentes tienen poco arraigo institucional.</p> <p>Desarrollo personal y profesional.</p> <p>Entusiasmo y esperanzas para mejorar los aprendizajes en menos tiempo</p> <p>Sentido de responsabilidad, compañerismo y respeto.</p>	<p>Jhonson y Jhonson</p> <p>Hargreaves</p> <p>Fullan</p> <p>Pérez Ferra</p>
--	---	---	---	---

	<p>aprendizajes en menor tiempo.</p> <p>Docente R: Me genera sentido de responsabilidad, respeto por el otro y a su vez compañerismo con el equipo que compartimos el trabajo.</p> <p>6. ¿Qué vínculos personales desarrolla?</p> <p>Docente M: Fuertes vínculos interpersonales, mejores relaciones con los colegas. Mucha seguridad en el trabajo con otros porque nos apoyamos mutuamente. Reconocimiento y valoración dentro de las diferencias.</p> <p>Docente P: Vínculos interpersonales fuertes y duraderos. Apoyo entre los miembros del equipo. Aprendizaje permanente. Respeto, admiración y valoración por los distintos enfoques y modos de construir el conocimiento.</p> <p>Docente R: De aprendizaje y apertura a trabajar en colaboración. Valorar otros enfoques pedagógicos y didácticos. Al trabajar colaborativamente con otros aprender a ser mejores docentes. Valorar otros modos de resolver las dificultades y las oportunidades.</p>	<p>con el equipo.</p> <p>6. Fuertes vínculos interpersonales, mejores relaciones. Seguridad y apoyo mutuo. Reconocimiento y valoración en la diferencia.</p> <p>Vínculos interpersonales fuertes y duraderos. Apoyo y aprendizaje permanente. Respeto, admiración y valoración por los distintos enfoques.</p> <p>Apertura al TC. Valorar otros enfoques pedagógicos. Aprender a ser mejores docentes. Valorar diferentes modos de resolver dificultades y oportunidades.</p>	<p>Fuertes vínculos interpersonales. Seguridad y apoyo mutuo. Reconocimiento y valoración.</p> <p>Vínculos duraderos de apoyo, admiración y lazos de amistad.</p> <p>¿Aprendizaje permanente?</p> <p>¿Valoración por los distintos enfoques pedagógicos y didácticos?</p> <p>Apertura a la colaboración y a la diferencia.</p>	<p>Hargreaves</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Santos Guerra</p> <p>Freire</p> <p>Anijovic</p>
--	--	---	--	---

	<p>7. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de este trabajo para el docente y para la Escuela?</p> <p>Docente M: Me parece que son todas ventajas. Se mejoran los vínculos interpersonales y la calidad de los aprendizajes. Se produce un mejor desarrollo personal y profesional. La Escuela se beneficia porque los procesos y resultados mejoran la calidad de los aprendizajes.</p> <p>Docente P: La ventaja es el trabajo articulado y en red entre los profesores. Mejores aprendizajes, mejor calidad institucional. El inconveniente es que se requieren mayores recursos, más tiempo para lograr consensos y a su vez, muchos profesores no están dispuestos a brindarlos por faltarles tiempo, compromiso, seguridad, apertura.</p> <p>Docente R: Las ventajas son muchas ya que la construcción del conocimiento es acordada y consensuada. El mayor inconveniente que es fundamental es el compromiso, la responsabilidad y el cumplimiento de las fechas estipulados y acordados por todos para la entrega de los trabajos.</p>	<p>7. Son ventajas, se mejoran los vínculos interpersonales y la calidad de los aprendizajes. Un mejor desarrollo personal y profesional. La Escuela mejora la calidad.</p> <p>La ventaja es el trabajo articulado entre los profesores. Mejores aprendizajes y mejor calidad institucional. El inconveniente es que se requieren mayores recursos, más tiempo para lograr consensos y muchos profesores no están dispuestos.</p> <p>Las ventajas son muchas, la construcción del conocimiento es acordada y consensuada. El inconveniente es el compromiso, responsabilidad y el</p>	<p>Mejores vínculos interpersonales y mejor calidad de los aprendizajes.</p> <p>¿La Escuela mejora la calidad?</p> <p>Mejor desarrollo profesional e institucional.</p> <p>Se requieren mayores recursos, más tiempo y más compromiso.</p> <p>Algunos profesores no están dispuestos.</p> <p>El aislamiento como estrategia adaptativa.</p>	<p>Fullan</p> <p>Hargreaves</p> <p>Bolívar</p> <p>Hargreaves</p>
--	--	---	---	--

	<p>8. ¿Cuál es la finalidad del trabajo colaborativo para la Escuela del Magisterio?</p> <p>Docente M: La mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y la consolidación de una organización más democrática y plural.</p> <p>Docente P: Mejorar la calidad educativa en sus tres dimensiones y que los aprendizajes sean significativos.</p> <p>Docente R: Propiciar la confianza y el respeto, la discusión y el debate para que las decisiones sean compartidas y por consenso.</p> <p>9. ¿Cuáles son las características de una escuela donde existe una cultura de colaboración? ¿Existe en ésta Escuela esa cultura?</p> <p>Docente M: Una escuela donde existe una cultura de colaboración es una escuela abierta al cambio y a la innovación. Sí</p>	<p>cumplimiento para la entrega de los trabajos.</p> <p>8. La mejora permanente del proceso enseñanza-aprendizaje y la consolidación de una organización más democrática y plural.</p> <p>Mejorar la calidad educativa y que los aprendizajes sean significativos.</p> <p>Propiciar confianza, discusión y debate para tomar decisiones compartidas y por consenso.</p> <p>9. Una escuela abierta al cambio y a la innovación.</p> <p>Sí existe esa cultura en la Escuela del Magisterio desde</p>	<p>Mejoramiento continuo de la calidad educativa.</p> <p>¿Gestión participativa y democrática?</p> <p>¿Escuela abierta al cambio y a la innovación?</p> <p>Mejorar la calidad educativa y que los aprendizajes sean significativos.</p> <p>Propiciar confianza, discusión y debate para tomar decisiones compartidas y por consenso.</p> <p>¿Escuela democrática?</p> <p>Se colabora para lograr mejores aprendizajes.</p> <p>¿Escuela que aprende?</p> <p>Existe en la Escuela una sólida cultura colaborativa en</p>	<p>Senge</p> <p>Freire</p> <p>Bolívar</p> <p>Ausubel</p> <p>Freire</p> <p>Santos Guerra</p>
--	--	---	--	--

	<p>existe esa cultura en la Escuela del Magisterio desde hace tiempo.</p> <p>Docente P: Es una Escuela con un buen clima de trabajo, en donde los diferentes actores pueden manifestar sus diferentes puntos de vista y se logran adecuadamente los consensos a fin de realizar una buena articulación en las acciones. En la Escuela nuestra hay una fuerte cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y evaluación.</p> <p>Docente R: Es un lugar dónde se comparte el trabajo con la finalidad de enseñar y aprender mejor. En el Magisterio hay una fuerte cultura de colaboración desde hace mucho tiempo.</p> <p>10. ¿Qué repercusiones tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo personal y en las relaciones sociales entre los profesores?</p>	<p>hace tiempo.</p> <p>Una Escuela con un buen clima de trabajo, en donde los actores pueden manifestar sus diferentes puntos de vista y se logran adecuadamente los consensos para una realizar buena articulación en las acciones. En la Escuela hay una fuerte cultura colaborativa en constante construcción, desarrollo y evaluación.</p> <p>Un lugar donde el trabajo se comparte para enseñar y aprender mejor. En el Magisterio hay una fuerte cultura de colaboración desde hace tiempo.</p> <p>10. El TC permite un mejor desarrollo personal y profesional docente. Se los mejoran</p>	<p>constante construcción, desarrollo y evaluación.</p> <p>¿Cultura transformacional?</p> <p>Se aprende de manera permanente y compartida.</p> <p>¿Aprendizaje significativo?</p> <p>Se fortalecen los vínculos y las relaciones interpersonales y sociales.</p> <p>Mejora la comunicación y el clima entre los miembros de la Escuela.</p> <p>¿Se genera una reflexión profunda sobre las propias prácticas y de la institución?</p> <p>Se incrementa el desarrollo profesional y el mejoramiento continuo.</p> <p>¿Enfoque sistémico?</p>	<p>Bolívar</p> <p>Bass y Avolio</p> <p>Ausubel</p> <p>Pérez Ferra</p> <p>Bolívar</p> <p>Fullan</p> <p>Senge</p>
--	---	---	---	---

	<p>Docente M: El TC permite un mejor desarrollo personal y profesional docente. Se mejoran fuertemente los vínculos, por eso se fortalezcan las relaciones sociales y el clima escolar.</p> <p>Docente P: Se fortalecen las relaciones interpersonales y la comunicación entre los miembros de la Escuela. Se fortalecen también los docentes y los alumnos. Se posibilita el mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las prácticas docentes y la institución.</p> <p>Docente R: Se mejoran los aprendizajes, vínculos interpersonales y se incrementa el desarrollo profesional docente.</p>	<p>vínculos y se fortalecen las relaciones sociales y el clima escolar.</p> <p>Se fortalecen los aprendizajes las relaciones interpersonales y la comunicación. Se Posibilita el mejoramiento continuo y una reflexión profunda acerca de las propias prácticas docentes y de la institución.</p> <p>Se mejoran los aprendizajes, los vínculos interpersonales y se incrementa el desarrollo profesional docente.</p>	<p>¿Escuela que aprende?</p>	<p>Santos Guerra</p>
--	--	---	------------------------------	----------------------