

## Cultura de trabajo docente y gestión del cambio: del aislamiento a la colaboración

Ana María Corti\*

Recibido: 03/05/2017

Aceptado: 11/06/2017



### Resumen

El reconocimiento de la necesidad del cambio en las instituciones, centrada en la cultura interna y la mejora, es algo que hoy pocos discuten en el terreno de la gestión escolar —dadas las variaciones culturales, sociales y económicas que presentan las poblaciones demandantes—; sin embargo, llevamos varias décadas de reformas de los sistemas educativos nacionales, centradas en cambios impuestos, que han dejado resultados dudosos en términos de su efectividad, lo que ha ido erosionando la motivación de los actores internos en relación al impacto de estas estrategias para mejorar las condiciones existentes. En este artículo describiremos una experiencia de trabajo en red, fundamentada en la necesidad de mutar hacia formas de trabajo colaborativo con el fin de empoderar a las comunidades educativas mediante equipos interinstitucionales. La experiencia se caracteriza por la construcción de liderazgos transversales, centrados en la integración, mediante procesos comunicacionales basados en la diversidad y dinamizados por el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje permanente.

### Palabras clave

Reforma institucional, cultura organizativa, trabajo docente, colaboración en red, cambio educativo.

### Culture of teacher work and management of change: from isolation to collaboration

### Abstract

The recognition of the need of change in the institutions, centered in the internal culture and improvement is something that a few argue today in the area of school management —the cultural, social, and economical variations which the demanding populations present—; however we have several decades of reforms of the national educational systems, centered on imposed changes, which have left doubtful results in terms of their affectivity, which have eroded the motivation of the inner actors in connection with the impact of these strategies to improve the existing conditions. In this paper we will describe a working experience of network, supported by the need of moving towards different forms of collaborative work with the purpose of empowering the educational communities by means of institutional teams. The experience is characterized by the building of cross sectional leaderships, centered on integration by means of communicational processes based on diversity and energized by the mutual enrichment and the permanent learning.

### Key words

Institutional reform, organizational culture, teacher work, collaboration network, educational change.

\* Universidad Nacional de San Luis, Argentina. E-mail: anamariacorti@gmail.com

## 1. Introducción

Los procesos de cambio que se han venido produciendo en los sistemas públicos de educación en los últimos veinte años, en particular en la Argentina, ponen de manifiesto la dificultad para producir cambios en las instituciones mediante procesos gestionados bajo la forma de arriba-abajo e impulsados desde la administración central, sin la participación de los actores institucionales que luego deberán ponerlas en práctica.

Esta tradición ha estado impregnada de una visión de cambio uniforme, basado en la extensión y en aspectos normativos, que involucran el sistema nacional, con lo cual no se ha atendido, debidamente, los particularismos regionales y locales con acompañamientos que garantizaran los ajustes aplicativos de las medidas dentro de las instituciones. Ello ha descuidado sistemas de gestión centrados en interpretar la identidad y estilo de las culturas propias, enfocando el trabajo en dinámicas colaborativas, desde adentro, de cada colectivo institucional. Incluso, las propuestas más sofisticadas de reforma terminan ignorando lo que deberían ser ya, a estas alturas, verdades de *perogrullo*: para cambiar las instituciones es preciso trabajar con el personal, no a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como agentes de implementación de la reforma, sino como aliados y como sujetos de cambio (Torres, 2000). En ese sentido, se ha pretendido mejorar la calidad institucional sin hacer participar al personal en los procesos de inducción al cambio; y como es de suponer, sin trabajadores autónomos e involucrados con las metas institucionales es muy difícil la autonomía e integración institucional (Corti, 2008).

A varios años de iniciada la ola reformista de la educación en la Argentina, aún predomina la vieja mentalidad en torno a la gestión vertical y a los procesos y dinámicas con énfasis en controles técnico-burocráticos, con lo cual no sólo sigue gozando de excelente salud esta tradición, sino que refuerza la cultura producida por rutinas de trabajo aisladas que originan escenarios parcelados e incoherencia procedimental, derivada de sucesivas reformas, que no han logrado aumentar la calidad; sino por el contrario, han fracturado el desenvolvimiento pedagógico. Parte importante de la explicación de su cristalización en el tiempo, y de la resistencia inercial que producen al momento de pensar estrategias de gestión innovativas, se debe a la escasa importancia prestada hacia la gestión de la innovación propuesta por el personal que interviene, reinterpretando desde la práctica y el estilo institucional dicho cambio.

Centrarse en los enfoques culturales y en las dinámicas colaborativas de trabajo; por el contrario, supone prestar significativa atención a cuatro componentes claves que posibilitan visibilizar los procesos de mejora:

- la brecha en la cultura institucional entre innovación y conservación,
- la porosidad de la institución para mutar formas de trabajo individualistas hacia formas basadas en la colegialidad,
- el diseño de la estructura organizacional y la posibilidad de desarrollar sistemas de gestión y liderazgo que posibiliten ir desde estructuras piramidales hacia estructuras más planas que basen su gestión en la mejora, y
- la capacidad de trabajar en redes para lograr acuerdos y compromisos que mejoren el acople entre comunidades académicas e instituciones diversas.

## 2. La escuela y la profesión como «institución»: regulación y cambio

Las instituciones son cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias y leyes que determinan las formas de intercambio social (Lapassade, 1987). Encierran en su dinámica aspectos instituidos (regulación del deber ser) y aspectos instituyentes (innovación/cambio).

En este sentido, la escuela como institución, delimita reglas, normas, costumbres, rutinas que regulan lo permitido mediante prescripciones que ofician de orden legal y sobre las que se estructuran las prácticas sociales y las formas de sanción y recompensa. De esta forma se van oficializando en ellas, formas estables y se hace posible el orden instituido mediante sistemas compartidos de reglas que conforman la base cultural, que de forma más o menos cristalizada, según la dinámica e innovación del colectivo humano específico, define el comportamiento y el saber legítimo en ese orden social determinado (Corti, 2011). De esa forma, las instituciones y los procesos que se estructuran alrededor de ellas tienen como fin, no sólo servir de soporte social, sino definir roles, procesos, rutinas; reforzadas mediante sanciones y premios que moldean y estructuran nuestras expectativas y preferencias sociales, políticas, económicas, culturales, y que cambian de acuerdo a las fuerzas instituyentes que operan en sus dinámicas internas.

Llevado al terreno de la institucionalización de la profesión docente, la base cultural sobre la que se asientan las prácticas y saberes legitimados son sistemas reguladores, cognitivos y normativos, y resultado de las presiones de estos mecanismos, las organizaciones van estabilizando formas homogéneas dentro de su campo, garantizando mediante el trabajo colectivo de los miembros, la reproducción y control de las condiciones y los métodos de trabajo, y estableciendo una base cognoscitiva de legitimación que regula la profesión diferenciándola de otras y delimitando los estilos e identidad de la práctica.

Así podría decirse que la formación académica original en la profesión docente (formación inicial) luego es resignificada en el campo de trabajo por las particularidades que le confiera el colectivo profesional y el contexto institucional particular (formación en el trabajo).

Esta cultura profesional será la que imprimirá, llegado el momento de producción del cambio, en cada una de las instituciones, y dentro de las comunidades docentes en particular, no sólo reinterpretaciones/readecuaciones, en relación a los reguladores de la conducta que se han hecho hegemónicas manteniendo su carácter disciplinador, cierto marco aceptado de desempeño, constituido por saberes disciplinares e instrumentales, destrezas, comportamientos, rutinas, etc., que conforman la práctica de la profesión y que adquieren legitimación, precisamente, por la adhesión que logra en la propia comunidad (Corti, 2015).

De acuerdo a lo anterior, pensar las reformas desde las dinámicas institucionales, implica reconocer que toda imposición externa, requiere de un proceso de adaptación. Así, a pesar de que enfatizamos que las reglas y rutinas producen orden y minimizan la incertidumbre, debemos agregar que la creación e implementación de cambios, reformas y redefiniciones institucionales, se adhieren a la institución y a su propia dinámica, asociadas con el conflicto que trae aparejado la necesidad de adecuación, adaptación y modificación que conlleva, y a la contradicción y ambigüedad de resistirse al cambio, derivadas de la necesidad de desplazamiento de viejas reglas por nuevas formas de disciplinamiento.

### **3. Profesión docente e identidad: ¿trabajo aislado o colaborativo?**

En el proyecto “Reforma educativa y cambio institucional” que se ha venido ejecutando en la Universidad Nacional de San Luis,<sup>1</sup> los datos nos muestran que los profesionales

1 Proyecto de investigación “Reforma educativa y cambio Institucional: las profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria”. Sistema de Ciencia y Tecnología/Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

docentes, aunque son excluidos o se autoexcluyen de numerosas decisiones políticas que afectan a la institución, limitan su identidad profesional al trabajo que realizan en el aula, donde ejercen un poder casi absoluto sobre la enseñanza que imparten. Esta «autonomía» se extiende también a la relación con los alumnos, e incluso frente a otros colegas de la misma área y nivel. Es ese modo de ejercer la privacidad de la profesión lo que da identidad a los docentes, y que configura un estilo de actuación basado en prácticas de aislamiento (Pérez Gómez, 1999).

En los aspectos organizacionales y dinámicos, esta forma de trabajo se visualiza como un «celularismo», es decir, un conjunto independiente de aulas que, aparentemente, dan sentido a las organizaciones escolares, con bajo acople e interacción, asociado a la incertidumbre, desarticulación y; por ende, a una dinámica comunicacional empobrecida con bajo entrenamiento en el aprendizaje colaborativo.

La relación socio–afectiva entre los miembros de la escuela, se produce por asociación cercana con alguno de los colegas, formando grupos separados y, a veces, compitiendo entre ellos. Generalmente, son grupos que trabajan de forma próxima y cotidiana, y se socializan a menudo en la sala de profesores. Es una característica de la cultura institucional por su estructura balcanizada por áreas disciplinares, aunque también se produce entre los grupos según niveles de la enseñanza en el que actúan, en escuelas que imparten diferentes niveles. La estructura por áreas y niveles (en algunos casos por horarios: mañana/tarde) se asemeja a una confederación desarticulada que existe para ordenar y distribuir recursos instrumentales y asignar las clases. Los docentes entrevistados en el curso del proyecto; en general, demuestran que después de acordado el proyecto de área y nivel con el que impartir las asignaturas en clase, son libres de desarrollar el modelo de acomodación y enfoque del currículo que quieran, fruto de su propia experiencia. Pese a que en las escuelas hay un documento que oficia de Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la operatoria del aula no hay un currículo fijo (sólo los acuerdos en contenido), y las opciones son múltiples, así como las metodologías. Cualquier cambio o innovación es considerado como propuesta individual, siguiendo su propia predilección no condicionada por la estructura o el modelo pedagógico que hayan definido en conjunto impartir en la escuela. Comúnmente, los argumentos se centran en “enfocar las necesidades de los alumnos y en virtud de la experiencia personal”.

Más allá de las materias básicas, que los profesores enfocan también libremente y con poca supervisión y orientación colegiada, el currículo es una compilación de los diversos esfuerzos individuales de todos los profesores. Otra razón que explica la diversidad de actuación es la falta de coordinación, control, supervisión y normalización. Si bien en las instituciones analizadas en la investigación hay esfuerzos para formular un enfoque uniforme de la enseñanza, un modo general de relacionarse con los alumnos, o alguna opinión respecto a las conductas aceptables o rechazables, es muy difícil modificar actitudes o posicionamientos de quienes no se ajustan a lo acordado por escrito. Existen proyectos acordados en conjunto que están formalmente escritos, pero la implementación coordinada es escasa y la posibilidad de producir cambios en quienes se resisten a las «formas acordadas» hace imposible ejercer controles y adecuaciones.

Por ende, en las escuelas se perciben clivajes de articulación docente que acarrear problemas en la dinámica de aprendizaje de los estudiantes; el peso de los estilos particulares segmenta la unidad escolar e inhibe modalidades integrativas que armonicen la tarea del

conjunto y; por ende, el proceso secuencial de la enseñanza—aprendizaje, evidencia problemas de rendimiento en los estudiantes, tanto en el pasaje de un grado a otro, como entre disciplinas que, por falta de entendimiento y acuerdo entre profesores, quedan desacopladas, y entonces hay contenidos no dados o supuestos, falta de secuenciación y articulación entre materias, en fin, todas consecuencias que podrían aminorarse si existieran procesos de trabajo en red mediante equipos colaborativos. Por otra parte, esta rutina de aislamiento, se asocia a una cultura desintegrada en que la desconfianza inhibe la comunicación y el intercambio de opiniones diversas.

Una modalidad centrada en las decisiones individuales y en la propia práctica, en general, sirve como justificación para basar el desempeño de calidad, no en el análisis de los problemas y en el intercambio entre diversos puntos de vista, sino en las rutinas del desempeño personal. Fullan y Hargreaves (1992), refiriéndose a estas situaciones, expresan que:

(...) cuando los profesores rechazan decir a otros una idea nueva sobre la base de que otros puedan robársela o sacar crédito (o sobre la creencia de que otros deben pasar por el mismo proceso de sufrimiento que ellos); cuando los profesores, jóvenes o viejos, tienen miedo de pedir ayuda porque pueden ser percibidos como menos competentes; cuando un profesor emplea año tras año el mismo enfoque... todas esas tendencias apuntalan las paredes de la privacidad. Todas ellas, limitan el desarrollo y progreso, fundamentalmente, porque limitan el acceso a ideas y prácticas que pueden ofrecer mejores modos de hacer las cosas. Institucionalizan el conservadurismo. (p. 55)

Una de las razones que explican el individualismo, dicho por los mismos docentes, tiene que ver con la imposibilidad de responder a las expectativas puestas en un trabajo con límites pobremente definidos; con una realidad en la que se decretan cambios sin la debida «bajada al aula» y entonces el docente recurre a su propio saber práctico, haciendo lo que «sabe hacer».

Si se analizan las reformas, en los últimos años, en casi todos los sistemas educativos se ha ampliado el «menú funcional» de la tarea, a la vez que se ha aumentado la autonomía, no sólo de las escuelas, sino de los docentes y, consecuentemente con ello, las atribuciones y responsabilidades delegadas a ellos: integrar a alumnos con necesidades educativas especiales, trabajar por proyecto, atender a la diversidad, hacer frente a una cantidad creciente de trabajo social y ocuparse de toda la preparación de documentación y trámites burocráticos que entraña la nueva perspectiva curricular.

Pero, curiosamente, los actores del sistema expresan que esta autonomía no ha traído más crecimiento profesional, sino que se ha disminuido la posibilidad de desarrollo del mismo por la carencia de liderazgo institucional para garantizar las condiciones que den factibilidad a las metas definidas y para guiar y dar apoyo a la tarea. Ello, unido a la hiperregulación burocrática, se limita a controlar —mediante planillas e informes— propios del modelo racional/formal del enfoque del *management*, lo que ha sustituido el acompañamiento basado en un seguimiento de gestión y mejora.

En definitiva, la perspectiva de los docentes ante el cambio, se ha vuelto negativa, no percibiendo una dinámica progresiva encauzada hacia la mejora, sino una lucha entre autonomía y control que hunde sus raíces en la delegación de la responsabilidad de la tarea escolar en el docente, con marcado carácter de insularidad y de falta de coordinación,

lo que no permite una visión colegiada de la tarea educativa, donde los fines, la selección del currículo y la organización sean el trípode sobre el que se asienta el estilo de gestión escolar. No hay, por lo tanto, una comunidad interna que se refleje como grupo con las debidas señas de identidad.

Los docentes, entrevistados durante la ejecución del proyecto, evidenciaron una alta identificación con la escuela como un todo en un nivel simbólico, pero también, un quiebre en la identificación más específica de la escuela como organización, ya que producto del aislamiento, demostraron falta de claridad con los objetivos generales y metas específicas.

#### **4. Marco teórico: el trabajo en red como dispositivo**

Las redes son formas de interacción social, definidas como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad; constituyen un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos.

En ese sentido, se caracterizan por la construcción de sinergias en torno a objetivos comunes mediante procesos comunicacionales basados en la diversidad y dinamizados por el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje permanente (Corti, 2011). Constituyen en sí un dispositivo para democratizar procesos de trabajo, acortando la distancia jerárquica de las pirámides burocráticas y de estilos basados en la especialización funcional que segmentan y balcanizan las instituciones.

Considerando la práctica escolar, y en particular la cultura de trabajo docente, que como hemos señalado, suele presentar signos de aislamiento e individualismo importante, el trabajo en red, se considera que es un analizador artificial, pero necesario, para comenzar a cambiar la vinculación interpersonal y progresar hacia culturas más integrativas, basadas no en cambios impuestos, sino en cambios surgidos desde microprácticas autogestivas. Además, constituye un dispositivo que favorece la superación de un clivaje sobre el que se han ido conformando imágenes estereotipadas en relación a la producción del saber pedagógico, muchas de descalificación y otras de sobre-empoderamiento.

Esta instalación está marcada por un proceso de institucionalización, resultado de la lucha entre lo instituido y lo instituyente, de las fuerzas puestas en juego, de los grupos sociales involucrados, de las funciones, fracturas y conflictos, que se marcan como elementos que implican la construcción de su historicidad. Por otra parte, la idea de organización, es la que permite concretizar la institución, en tanto espacio social o escenario, en la que se ponen en juego dimensiones materiales y simbólicas; donde el recorte espacial, temporal y las relaciones sociales que allí transcurren, hacen a la vida de la organización misma, y en la cual se entretajan elementos de carácter simbólico (representaciones sociales) que van dando cuenta de construcciones ligadas a la cultura, estructura, norma, proyecto institucional, formas de relacionarse y de intervenir en ámbitos sociales.

Lourau (1972), desde la corriente institucionalista, define a los grupos a partir de las múltiples situaciones en las que se juegan cuestiones de poder. Los divide en grupos-objeto, sometidos a una organización piramidal y de jerarquías, y grupos-sujeto capaces de generar enunciados propios de deseo y creación, pero enfrentados al riesgo permanente de caer en la realidad del grupo-sometido.

En este último sentido, la constitución de una red destinada al análisis situado de la docencia y a la producción de mejoras, está vinculada a la construcción de saber a través de la investigación participativa, con lo cual el grupo diluye la dinámica del organizador jerárquico, mediante un liderazgo transversal con el que establece una referencia común. A partir de esta dinámica organiza la tarea mediante equipos de trabajo, ejes o espacios centrales de referencia —que no significan puntos autoritarios o permanentes de decisión—. Esto posibilita construir un espacio común, sin caer en momentos desorganizadores que ahonden en vacío de liderazgo, o en acciones disruptivas que disgreguen las iniciativas, aislando el espacio común bajo pretensiones «democráticas» que no legitimen iniciativas de coordinación y articulación de conjunto.

Estas relaciones horizontales, democráticas y mutuamente exigentes, donde cada quien contribuye en igualdad de condiciones, pero donde también existen roles (y responsabilidades sobre las que hay que rendir cuentas) de conducción, animación, orientación, articulación y decisión, se constituyen en la base sobre la cual configurar una identidad común entre instituciones formadoras, cada una de las cuales pone en acto su identidad, pero a la vez se enriquece con las multiplicidades de la diversidad que el trabajo en equipo supone.

El trabajo en red favorece entonces, el desarrollo de una cultura profesional colaborativa en la que el intercambio de ideas, recomendaciones y sugerencias entre los docentes es percibido como beneficioso porque se considera que el intercambio de experiencias enriquece las miradas y posibilita incorporar nuevas perspectivas. Es más, en este contexto, la colaboración transcurre asociada a mayores posibilidades de romper, quebrar, con prácticas habituales de hacer las cosas por parte de los profesores y con ello de avanzar en innovaciones de la enseñanza, los aprendizajes, las culturas de trabajo, etc., justamente por el empuje y fuerza del grupo y por el atrevimiento a emprender acciones que la persona quizás no realizaría de manera solitaria, por el esfuerzo o dificultad que éstas suponen. Además, en cuanto se implican fuerte y progresivamente en un diálogo sobre la práctica de la enseñanza; se observan a menudo y se proporcionan críticas positivas sobre su trabajo docente; plantean, diseñan, investigan, evalúan y preparan conjuntamente los materiales de enseñanza; aprenden de los demás sobre la práctica docente, con lo cual a medida que la metodología se va consolidando, aumenta la confianza y reciprocidad de los intercambios.

En síntesis, el dispositivo con el que se trabaja mediante la conformación del trabajo en red, aspira a constituirse en una estrategia que propicie el desarrollo de una cultura de trabajo transformadora. Por eso se espera que las redes promuevan una nueva cultura organizacional, ya que el accionar conjunto de los miembros de las instituciones formadoras, al establecer una dinámica basada en la reciprocidad y equivalencia, van conformando un nuevo entramado relacional sobre el que mirar y definir su trabajo institucional.

En esta perspectiva, la estrategia de trabajar en red, que desarrolla la experiencia que estamos llevando a cabo, al fortalecer las prácticas investigativas de los formadores de formadores, tanto de aquellos que provienen del Instituto de Formación Docente de San Luis, como de los que provienen de la Universidad Nacional de la misma provincia, posibilita la creación de un puente que vincula lógicas de trabajo y estilos de producción de saber que se han ido conformando en forma separada, pero que a su vez tienen muchos puntos en común.

## 5. Resultados y discusión

La acción colaborativa que contribuimos a desarrollar favoreció el trabajo conjunto de acciones diagnósticas, propositivas de mejora y la implementación de un espacio de diálogo basado en el intercambio de ideas plurales, vertebradas por prácticas institucionales diversas que potenciaron la multiplicidad de perspectivas, enriqueciendo y restando rutinización a las miradas y estrategias planteadas, lo que permitió innovación y reposicionamientos.

Por cierto que estas acciones no estuvieron carentes de obstáculos, derivados algunos de ellos, del hecho de que toda institución construye su espacio de acción y; por ende, existen clivajes derivados de las delimitaciones y particularismos propios de estilos identitarios propios. De esta dificultad no se libran tampoco las reformas basadas en implantar en las escuelas cambios diseñados y gestionados desde la administración central que chocan con la realidad de la dinámica institucional, producto de la cultura y configuración que en ella tiene la comunidad escolar.

La vinculación universidad e institutos de formación docente, como política para el desarrollo de redes colaborativas, constituye un dispositivo que en, un entorno cómodo y seguro, parece constituir importantes componentes potenciadores de un contexto en que la creatividad, la emergencia de nuevas ideas y la capacidad de tomar iniciativas, favorecen las innovaciones que se buscan construir. Ello requiere analizar, al menos, tres componentes que, en todo proceso de cambio, basado en la innovación de las prácticas debieran tenerse presente: 1) la cultura de trabajo docente, 2) el modelo de gestión y, 3) los contenidos del cambio

En relación a la cultura de trabajo se debiera considerar una renovación en el modelo de facilitación/colaboración, que se centra en el desarrollo institucional o en la reconstrucción interna de innovaciones externamente inducidas, que opera sobre la base de esquemas de relación cooperativos, y en donde se privilegia la dimensión de los procesos de cambio y la formación profesional mediante compromisos de automejora.

La inducción del cambio mediante procesos basados en el asesoramiento, entendido como colaboración y acompañamiento en los procesos, que como protagonistas encaran las escuelas y los profesores, guarda coherencia con una gestión que tiende a fortalecer la profesionalización y la autogestión del cambio, y ello, es contrario a la tradición de asesoramiento bajo la forma del «expertismo» clásico, de dar cursos generales, sin acompañamiento en los procesos de implementación.

Cuando se encara la gestión del cambio de esta manera, la dinámica de trabajo pierde la división de funciones especializadas que parcelan los procesos y miradas individuales, los grupos trabajan cooperativamente en el logro de sus objetivos. Por tanto, el programa que ha de ejecutarse es la base de la organización laboral, asumiendo importancia el enfoque en los procesos, no tanto en la segmentariedad de cada actividad aislada, con lo cual se solidarizan esfuerzos, equipamiento y se incrementa la base crítica de conocimiento para el desarrollo de la tarea, sin perder la direccionalidad de los logros del conjunto.

Estas nuevas estrategias de gestión colaborativas, no tienen supervisores o encargados monitoreando al personal, sino que son los mismos directores los que intercambian, con los docentes e investigadores, las líneas de trabajo y los procesos, tratando de encontrar en conjunto la solución a los nuevos requerimientos y además ideando innovaciones que favorezcan la tarea.



Este estilo de conducción requiere de la capacitación del personal en el trabajo cooperativo que el equipo requiere, pero además, y fundamentalmente, de una transformación completa de las organizaciones. Puede ser necesario olvidar ciertas creencias muy arraigadas en la cultura de las instituciones sobre autoridad, responsabilidad e individualismo. Examinando esta afirmación, diremos que paradójicamente, el aumento de autonomía para que tenga éxito, y redunde en desarrollo institucional, debe ir acompañado de un fuerte liderazgo y una clara y eficaz toma de decisión en el nivel de máxima autoridad.

Este acompañamiento, basado en un asesoramiento colaborativo, podría definirse a partir de tres características: 1) trabajar con las escuelas y profesores, en vez de intervenir sobre ellos; 2) más que aplicar recetas universales, desarrollar modelos y estrategias situadas y; 3) constituirse en investigadores de la práctica como mediación/enlace entre el conocimiento pedagógico acumulado y los saberes profesionales que trabajan en él.

En este cambio de perspectiva, la dimensión institucional del cambio queda significada por la tensión necesaria entre «individuo-grupo/organización», en la cual adquiere centralidad el papel del líder y la capacidad que desarrolle para integrar los intereses individuales conformando grupos/equipos con identificación hacia la tarea e ideario institucional.

Ello se complementa con la capacidad adaptativa que tengan las comunidades internas para reaprender y modificar las regulaciones necesarias que suelen ser una limitante, dado que debe considerarse la resistencia al cambio del lado del individuo y del lado del grupo/organización, lo que dependerá de cada situación cultural en particular, tamaño, antigüedad, etc.

Por cierto, que no todo proceso que inicia como mejora, termina siéndolo; en muchos casos, derivado de las resistencias, el proceso termina licuado. Así como el individualismo, la fragmentación y el aislamiento definen buena parte de las rutinas escolares, también las iniciativas de cambio pueden ser individualistas, fragmentadas y aisladas, reproduciendo el modelo sin lograr modificarlo.

De allí, que no todo lo que se enuncia como innovador en este sentido lo es, ya que nuevos fenómenos tan perversos como la fragmentación se han ido generando a partir de formas impropias, como por ejemplo, la «colegialidad artificial». Según lo señala Hargreaves (1996) la «colegialidad artificial» surge cuando las administraciones centrales imponen la colaboración y el trabajo en equipo entre los profesores a través de una reglamentación que exige un trabajo colaborativo obligatorio, fijo en el tiempo y en el espacio y previsible de acuerdo a unos objetivos y actividades prefijadas, sin que ello promueva una auténtica cultura de colaboración, manteniendo intactas las estructuras que están a la base de la fragmentación; como por ejemplo, el nombramiento de profesores y la definición del currículo basado exclusivamente en asignaturas, sobre la vigencia de la idea de que el individualismo es una conducta elegida por los profesores o, como señala el mismo autor, una atribución del individualismo como característica psicológica y deficiencia personal de los profesores y no como efecto de las estructuras escolares y las condiciones laborales de los docentes.

Por último, en el logro de una cultura profesional de colaboración, que de eso se trata, los liderazgos de tipo burocrático o carismático, necesitan ser reemplazados por nuevas formas, más aptas para los procesos de cambio. Ya no es razonable pensar en un líder

capaz de crear o gestionar un cambio cultural cuyas claves él conoce, sino en un liderazgo que, en tanto función, se asuma como una tarea compartida capaz de generar nuevas realidades (Bolívar, 2010; Senge, 1999).

La construcción de este tipo de liderazgos entendidos como «liderazgos distribuidos o compartidos» dentro de las escuelas, no sólo ayudará a potenciar los procesos de cambio y mejora internos, sino que su contribución a los procesos de democratización social resultará fundamental.

Con una conducción basada en este modelo, el trabajo en equipo, con acompañamiento y acuerdos, fortalece las contribuciones individuales y aporta al proyecto institucional. La experiencia muestra que aquellos equipos que logran conformarse a partir de una necesidad o problema institucional (organizativo o pedagógico) y cuyos miembros participan de todo el proceso de mejora (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación) obtienen resultados satisfactorios, no sólo en relación con los objetivos del proyecto sobre el cual trabajan, sino también a nivel de mayores grados de impacto sobre el proyecto institucional, mejorando la integración e implicación.

Vale destacar que estos «equipos en red colaborativas de proyecto», en general, presentan pertenencias institucionales diversas, conformaciones heterogéneas y *sui generis* (incluyen profesores de distintas asignaturas, preceptores, algún jefe de departamento, maestros de taller o ayudantes de clases prácticas y estudiantes), donde cada miembro aporta desde su rol y realiza tareas de coordinación fuera del equipo. Esta conformación y dinámica de los «equipos en red colaborativas de proyecto» se diferencian claramente de los «equipos por cargo/función» que suelen definir las estructuras escolares y que se caracterizan por su homogeneidad y por su equivalencia jerárquica (por ejemplo equipos de preceptores, equipos de profesores de la misma asignatura o departamento).

En los «equipos en red colaborativas de proyecto» el liderazgo compartido resulta central en el proceso de cambio; y por ende, las iniciativas y cualidades personales son muy importantes como impulso inicial a la experiencia y en la integración cultural para lograr implicación e involucramiento, por ello se requiere de «equipos directivos ampliados» de conformación flexible, según la naturaleza del problema o del proyecto que posibiliten que la función directiva comience a desarrollarse de manera más compartida y profesional, donde el proceso de tomar decisiones pueda integrar a diferentes actores, según se requiera.

Si bien, como hemos explicitado, la adaptabilidad del grupo y el estilo de liderazgo son elementos fundamentales de la estrategia colaborativa de cambio, hay otra tensión que opera en estos procesos de gestión en el plano cultural, entre estabilidad–cambio: ¿qué debe permanecer y qué cambiar?, ¿por dónde empezar?

Ello vuelve la mirada sobre los aspectos cristalizados de la cultura existente y sobre los cambios y demandas que exige la realidad del contexto y la práctica pedagógica. El concepto de «gramática» de Tyack y Cuban (1995), expresa que lo que ha permitido que se mantenga la estructura de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente, como la falta de reflexión sobre las creencias y representaciones culturales de lo que es una escuela. La naturalización de los valores y prácticas escolares otorga un marco predecible y seguro para el desempeño docente y reduce la perspectiva de incertidumbre. La apro-

piación y asimilación explicaría la inercia del maestro/profesor que reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer, y con sus experiencias pedagógicas y su formación, ya sean académicas o autodidactas, organiza la clase y lleva a la práctica los objetivos pedagógicos de la escuela, demostrando así, la utilidad y la real eficacia de la tradición institucional.

Cuando el cambio educativo, por efecto de su propia gramática, actúa como presión externa, reduce el campo de la participación real de las escuelas e implementa formatos estandarizados y disciplinadores, con lo cual no logra conectar con la profundidad cultural de la gramática escolar. Y en este desencuentro, como lo muestran los estudios críticos, se actúa fortaleciendo los mecanismos más conservadores (Popkewitz, 1994), y el cambio se convierte en una rutina más que recae sobre las espaldas de los profesores (Hargreaves, 1996; Hargreaves, Eral & Ryan, 1998), y la conducción queda des-responsabilizada de gestionar la coordinación y realizar acciones de inducción favorables hacia el cambio profundo.

Este concepto de gramática, unido a la capacidad adaptativa de los miembros institucionales y al liderazgo efectivo son los tres elementos que posibilitan mutar la cultura escolar institucionalizada, es decir, el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo para revertir hacia dinámicas progresivas.

De allí que pensar el cambio al interior de las instituciones supone adentrarse en la configuración de los valores legitimados en el seno de la cultura institucional para poder develar cuáles son aquellos aspectos que, contruidos históricamente en la institución, dan forma al comportamiento de los actores imprimiendo una dinámica institucional refractaria o facilitadora del cambio.

Llegados a este punto conviene reafirmar que la posibilidad de producir cambios en las instituciones, requiere detenerse en la práctica política y en la práctica administrativa. La primera, representada en la conducción política que define el propósito de la transformación o conservación, y la segunda, representada por la dirección organizacional como el procedimiento que facilita la acción política mediante la gestión o estrategia. Ambos polos dialécticos generan un movimiento recursivo que no tiene principio ni fin claramente definido.

Dicho esto, estamos afirmando que, pensar la política y la estrategia de manera separada, como una discusión entre medio y fin (como lo hacen los funcionalistas), en que la política queda reducida al fin y la estrategia al medio, es un equívoco que secciona dos aspectos que, si bien pueden tener espacios de construcción diferentes, se dan unidos, tales como pensamiento y acción.

Los planos en que estas acciones se desarrollan pueden ser diferentes; por ejemplo, el caso en que la política se enuncie a nivel central del sistema y se impongan, a partir de ella, estrategias de acompañamiento en las gestiones administrativas de las diferentes unidades académicas. De allí que la viabilidad de cualquier cambio y; por ende, de las estrategias adoptadas, va a depender severamente del tipo de cambio previsto (políticas) y de la adecuación que ellas tengan con las capacidades operativas e instrumentales que la institución ponga en juego para alcanzarlas.

Y es allí donde se impone un análisis de los sistemas de gestión y la debida adecuación hacia modelos que tengan en cuenta, como eje central, la construcción de consensos basados en estrategias colaborativas en red que disminuyan las resistencias derivadas de las rutinas internas de las culturas institucionales y los efectos de supervisión de los liderazgos tradicionales basados en control sin participación.

Entendida desde la micropolítica, la red, contribuye en su praxis vincular, al conformar una nueva «institución de formación docente», proveniente de la síntesis «dazo» inter-institucional que, si bien no pierde la historicidad, conserva el bagaje de su tradición (memoria institucional) que, desde el punto de vista psicológico y social, las comunidades y los diversos actores aportan, en concordancia con las necesidades básicas de consolidarse como grupos con una identidad e idiosincrasia particular.

En este orden de cosas, la conformación articulada del campo profesional docente que hagan las instituciones de formación, tendrá relación con la construcción de la identidad del campo y con las nuevas configuraciones que le reclama con urgencia el contexto actual.

En consecuencia con ello, y de manera general, la identidad profesional concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia, tiene también un fenómeno social de apropiación de modelos que se pretenden alcanzar a partir de nuevas opciones políticas, que empoderan a la profesión docente mediante una práctica transformadora basada en la reflexión en red.

Desde esta perspectiva el dispositivo de la red, como articulador entre instituciones, colabora con el estudio de la identidad profesional docente en contextos diversos, orientando nuevos modos de operar, tanto en el plano del trabajo institucional, como en el de los marcos conceptuales y en el de las herramientas instrumentales.

### Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>.
- Corti, A. M. (2008). Culturas de trabajo, organización y cambio institucional. En A. Sánchez & M. E. Collado (eds.). *Boletín de Enseñanza en Educación Superior. Formación y práctica docente*. (pp. 13–38). San Juan: Universidad Católica de Cuyo.
- Corti, A. M. (2011). Articulación del sistema formador mediante estrategias colaborativas en red. En M. Vitarelli (comp.). *Investigar la formación docente. Miradas y prácticas*. (pp. 8–19). Málaga: Eumed.
- Corti, A. M. (2015). *Culturas de trabajo colaborativas*. (Manuscrito sin publicar, dossier docente, disponible en la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina).

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fightin for in Your School?* Bristol: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Eral, L. & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.
- Lappassade, G. (1987). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia.* Barcelona: Gedisa.
- Lourau, R. (1972). *Análisis institucional.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez Gómez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, (305), 103–137.
- Senge, P. (1999). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona: Granica.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30(2), 281–299.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopía: A Century of Public School Reform.* Cambridge, Ma: Harvard University Press.