

Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

Año 2. N° 5. Junio de 2007

Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad



La Enseñanza de grado es un problema de todos
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas

COLABORACIÓN ENTRE PROFESORES: ¿QUIÉN DICE QUE ES FÁCIL?

Esp. Sonia de la Barrera

El artículo presenta algunas reflexiones acerca de las culturas profesionales de la enseñanza en la universidad concebidas como un fenómeno complejo de relaciones directas entre calidad de los aprendizajes y condiciones de enseñanza. En este sentido, se discute sobre algunos tópicos centrales: ¿Por qué el aislamiento docente?, ¿Por qué favorecer prácticas colaborativas? ¿Incide el aislamiento docente en el desarrollo de estilos de aprendizaje competitivos e individualistas en los estudiantes? ¿Cuáles son las posibilidades e implicancias de un auténtico trabajo en redes y cooperación entre los docentes?



“...si una de las herejías más importantes del cambio educativo es la cultura del individualismo, la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio... se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado... (para) que éste trascienda la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos”

Andy Hargreaves

EDITORIAL

El 5º número de la Colección de Cuadernillos, en su segundo año, pone en escena uno los problemas de mayor relevancia de *la enseñanza universitaria*: la problemática del *aislamiento docente*.

La preocupación planteada por la Esp. Sonia de la Barrera gira en torno a la relación que existe entre el *carácter individualista, segmentado y atomista* que caracteriza a las tareas de los docentes universitarios y su incidencia en la formación que brindan a sus alumnos. Ante esta inquietud la autora se pregunta: ¿Estamos ofreciendo “espejos” donde se miran los estudiantes? ¿Favorecemos, en alguna medida, estilos de aprendizajes individualistas y competitivos? ¿Propiciamos que, al aprender en el marco de esta cultura del “secretismo”, nuestros alumnos tengan prácticas profesionales similares cuando egresen de la universidad y con mayor razón si se quedan en ella?

Según la autora, pareciera que la cultura del individualismo en la universidad emerge como una respuesta defensiva, asociada a reacciones de pasividad, inmovilismo e inercia que repliega al docente sobre sí mismo, asumiendo el trabajo de manera aislada, atomizada, en una especie de casilla cerrada y autónoma.

La mirada que nos ofrece este texto nos permite recuperar y *volver a leer* ideas que otros autores nos han ofrecido en números anteriores:

“... es necesario que los docentes puedan verbalizar y explicitar los supuestos que constituyen y orientan sus prácticas, que puedan conocer lo que ellos mismos conocen de manera tácita y **someter** así sus creencias y conocimientos a la crítica **a través de la confrontación con las ideas de otros colegas...** (Viviana Macchiarola, N° 5, 2006)

“Por otra parte, los mismos profesores manifiestan mayor satisfacción con su tarea docente, están más abiertos y sensibles a los cambios, comparten encuentros con otros colegas y alumnos para discutir y proponer alternativas, se sienten protagonistas del cambio y se muestran menos vulnerables a caer en excesos de pesimismo e inacción, tan frecuentes en nuestros días” (Félix Ortiz y otros, N° 4, 2006)

“...la reflexión crítica en la práctica docente, es una instancia posible para la reconstrucción de espacios colectivos, de elaboración conjunta y colaborativa y generación de innovaciones pedagógicas que contribuyan a cambiar nuestros problemas en el aula y en la institución (Ana Vogliotti, N° 6, 2006)

“Las condiciones óptimas (para el desarrollo de la conciencia moral) parecen dadas cuando el entorno proporciona un clima moderadamente cálido que genera “un sentido de participación y pertenencia al grupo” (José San Martín, N° 8, 2006)

“... creemos que es posible crear un ambiente en nuestras Facultades y Universidades, aquí y ahora, en el que los estudiantes y los docentes puedan construir su propio conocimiento referido a su situación. Compartir con nuestros alumnos la construcción de los criterios de evaluación ... discutir, poner en común y acordar ... seguramente se constituirá en una práctica democrática y democratizadora, potenciando una tarea educativa de calidad” (Susana Celman, N° 1, 2007)

COLABORACIÓN ENTRE PROFESORES: ¿QUIÉN DICE QUE ES FÁCIL?

Esp. Sonia de la Barrera

*“... si una de las herejías más importantes del cambio educativo es la cultura del individualismo, la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio ... se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado ...
(para) que éste trascienda la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos”*

Andy Hargreaves

Desde hace algunos años venimos constituyéndonos en testigos, a veces paralizados, de los efectos de las emergentes condiciones sociales, políticas, culturales y económicas, que han generado al interior de la universidad, entre otras cosas, un contexto competitivo, aislado y exitista que, en muchos casos, ha fracturado progresivamente los lazos interpersonales y las relaciones de trabajo.

El problema del *aislamiento docente* tiene raíces profundas, es de larga data y aparece como rasgo reiterativo en los estudios teóricos y empíricos acerca de la docencia en los niveles educativos Medio y Superior especialmente. Los primeros análisis sociológicos de las *culturas de la profesión docente* las caracterizan como esencialmente individualistas y privadas, impuestas por los tradicionales espacios y estructuras celulares aisladas de trabajo, donde hay zonas acotadas para la toma de decisiones con “pocas posibilidades de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambiar experiencias sobre la práctica docente” (Bolívar Botía, 1993: 2). El *individualismo*, tan arraigado en la mayoría de las prácticas educativas en la universidad, es una *forma de cultura* en la que predomina la soledad en el trabajo del docente que continúa (del mismo modo en como él aprendió) enseñando solo, tras las puertas cerradas, en el ambiente aislado de sus propias aulas o escritorios.

Sin desconocer lo necesario que resulta preservar el espacio de autonomía del profesor para la resignificación del conocimiento, desde nuestro planteo concebimos que son las *prácticas docentes colaborativas* las que generan un ambiente favorecedor de innovaciones pedagógicas sustantivas en la universidad. Pensamos que en nuestro contexto y a pesar de las dificultades con las que nos encontramos a menudo (egocentrismos profesionales, multiplicidad de tareas a desarrollar, escasez de tiempo para reunirse, planear, poner en común, compartir, ayudarse y discutir en una jornada de trabajo cotidiano), existirían posibilidades de crear las condiciones que posibiliten que profesores y alumnos com-

prometidos con la innovación y la evaluación de la propia actuación, podamos realizar juntos un aprendizaje y una enseñanza dinámica y reflexiva.

Nuestro interés por las formas de trabajo *docente en contextos de colegialidad y colaboración* deviene del análisis evaluativo de experiencias pedagógicas anteriores¹, en las que pudimos visualizar cómo, abordar las tareas de docencia e investigación en forma compartida entre profesores de cátedras diversas, que atienden a un mismo grupo de alumnos, derivaron en importantes avances en la construcción de “buenas tareas de enseñanza” y “mejores aprendizajes”, a la vez que implicaron interesantes procesos de reflexión y autorreflexión sobre nuestras prácticas profesionales de enseñanza y de investigación. Estas modalidades de trabajo, acompañadas de la actitud dispuesta de los agentes involucrados en estas prácticas, significó también una modificación importante en nuestras habituales formas de abordar las tareas en la universidad, con lo cual podemos decir que, en las experiencias realizadas, variamos sustantivamente nuestra cultura de trabajo docente o nuestra cultura profesional de la enseñanza.

¿Qué entendemos por culturas profesionales de la enseñanza?

Al decir de Hargreaves (1995), las *culturas profesionales de la enseñanza* comprenden creencias, valores, hábitos y forma de hacer las cosas asumidas por comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de los años. Para Bolívar Botía, éstas son entendidas como los supuestos, cuerpos de conocimientos y creencias compartidas vigentes, así como las formas de articulación y relación en el contexto organizativo y laboral de las instituciones:

“... la cultura organizativo-profesional se sustenta, aparte del propio proceso de socialización profesional, en las estructuras ocupacionales de trabajo y en las formas de relación entre los agentes. Cambiar, entonces, la cultura profesional es promover la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza” (1993: 15).

Pérez Gómez conceptualiza a la *cultura docente* como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que condicionan lo que, los profesores como grupo social, consideran valioso en su contexto profesional, así como los modos “políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (1998: 162). La concibe como un fenómeno complejo que comprende reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que dan sentido a las tradiciones, valores, comportamientos,

¹ Las denominamos “prácticas de docencia compartida”, concibiéndolas en un doble sentido: por una parte, la tarea conjunta entre docentes universitarios de dos asignaturas distintas en el primer año de estudios y, por otra, el compartir con los alumnos los procesos de aprendizaje, en los que ellos intervienen como protagonistas activos y los docentes acompañamos comprometidamente esa tarea, en un contexto de intercambio, comunicación, interacción y construcción conjunta de los conocimientos y prácticas entre profesores de distintas cátedras y entre éstos y sus alumnos (de la Barrera, 2002: 15).

tamientos e identidades de los grupos de profesores de una institución.

Hargreaves, quien desde hace bastante tiempo estudia las *culturas profesionales*, postula la existencia de relaciones muy directas entre *calidad de los aprendizajes y condiciones de la enseñanza*. Las estructuras organizativas, las relaciones de trabajo que los profesores establecen con otras personas, los vínculos y las culturas básicas que configuran las tareas docentes, están íntimamente vinculadas con las relaciones de enseñanza y de aprendizaje que mantienen con sus estudiantes, de allí la importancia de considerar a los docentes como elementos claves para que se produzcan verdaderos cambios educativos..

Las *culturas profesionales docentes* entonces, desde esta perspectiva, se centran en tres tópicos básicos que regulan las relaciones de trabajo en la enseñanza: a) el *contenido cultural*: “actitudes, creencias, valores, hábitos, supuestos básicos y formas de hacer las cosas que se comparten en un grupo concreto de docentes o en la comunidad en general”; b) la *forma cultural*: “consiste en las pautas características de relación entre los individuos que pertenecen a esas culturas” y c) la *estructura general* de las relaciones de trabajo en la enseñanza está referida a horarios, espacios físicos, arquitectura y al “aparato de decisión que libere a los maestros para que puedan reunirse y trabajar juntos o les impidan hacerlo en sus escuelas” (Hargreaves, 2001: 51). Si bien, advierte el autor, las *estructuras y culturas de trabajo* de los docentes no son idénticas, resultan inseparables, ya que decisiones y descripciones de estructuras de trabajo no pueden apartarse de las de culturas profesionales de la enseñanza.

En esta línea de investigación Fullan (1996) reconoce que, si bien desde las políticas educativas se pueden implantar cambios, estos no llegan a formar parte viva de las instituciones, ni significar mejoras relevantes, si no se sitúa al profesorado en un papel de agente activo capaz de favorecer un desarrollo organizativo interno de las instituciones educativas. De allí la importancia que los cambios se gesten, se generen, desde dentro de las instituciones, desarrollando su propia “*cultura innovadora*”: incidiendo en la estructura organizativa y laboral, rediseñando los contextos de trabajo, las tareas y las funciones o potenciando el desarrollo institucional u organizativo que implique un análisis reflexivo de las prácticas docentes y pedagógicas de los profesores.

Si tomamos los más recientes estudios de Hargreaves (2001) podemos identificar al interior de las instituciones educativas, cinco tipos de *culturas profesionales de la enseñanza*, es decir, diversos modos en los que, a través de nuestras creencias y valores, nos vinculamos con los demás docentes, con nuestros estudiantes, con el personal administrativo, con las tareas de enseñanza que diseñamos, con los aprendizajes que promovemos, con los espacios de trabajo que generamos²... Ellas son:

- **Culturas del individualismo:** en donde prima el trabajo aislado de las personas, la atomización en el conocimiento, las interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales; la responsabilidad individual como forma de trabajo asumida, la labor privada

2 Las metodologías que utilizamos en nuestras clases, la calidad, valor y sentido que les demos a las relaciones interpersonales, los modos de gestión, las estructuras de participación, los procesos de toma de decisiones también se definen de diversas maneras según la cultura profesional de la enseñanza o cultura docente a la que estemos refiriendo.

en aulas y en grupos, pocos espacios o tiempos en común por parte de los actores de la institución. La preocupación personal está centrada en cumplir con la responsabilidad asignada, con ausencia de apoyos interpersonales, existiendo una soledad profesional muy marcada. En las condiciones organizativas de las tareas hay una fuerte jerarquización y distribución funcional de las mismas.

- **Culturas balcanizadas:** en la que predomina la división en subgrupos, dentro de los cuales se produce el aprendizaje profesional. Estos subgrupos muestran escasos elementos en común, permanecen relativamente estables, tienen sus propias maneras de trabajar y de entender la enseñanza de las asignaturas, las personas se identifican con el subgrupo al que pertenecen. La estructura disciplinar condiciona la organización de Departamentos o áreas en la institución.

- **Colegialidad artificial:** en las que se pueden ver relaciones comunes pero por requerimientos burocráticos, por mecanismos impuestos exteriormente. Las formas de trabajo refieren a reuniones formales para lograr ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados. El trabajo conjunto es forzado, artificial, si bien existen programaciones realizadas por equipos según conjuntos de materias, prevalece en la práctica los modos de hacer individuales.

- **Culturas del mosaico móvil:** se caracteriza por su flexibilidad, creatividad, capacidad de adaptación, oportunidad, colaboración, perfeccionamiento continuo, actitud solucionadora de problemas y fuerte compromiso para aprender de sí mismo y del ambiente que lo rodea. Las organizaciones, en este tipo de cultura, preparan a la persona para que actúen y sean emprendedoras, las recompensan por sus aportes a la institución y le ayudan a capacitarse y adiestrarse, incluyen operaciones conjuntas, alianzas, consorcios y asociaciones. Se caracterizan por el establecimiento de redes, alianzas, tareas y proyectos en vez de responsabilidades relativamente estables que se asignan por funciones y departamentos y son reguladas mediante supervisión jerárquica. Si bien el mosaico móvil puede promover formas vigorosas, dinámicas y cambiantes de colaboración a través de asociaciones y alianzas dentro y fuera de las instituciones, estas formas a veces pueden ser consensuadas pero, a menudo pueden ser fuente de conflictos que aparece como un aspecto necesario para el cambio. Construir un mosaico móvil, expresa Hargreaves, “supone trascender el mismo principio de colaboración para acceder a unas estructuras que le brinden el máximo apoyo posible en el complejo contexto de la posmodernidad.” (2001:61).

- **Culturas de colaboración:** en las que se muestran relaciones basadas en el sentido de comunidad, apoyo mutuo, compartido, construidas por necesidades genuinas de los grupos. En las formas de trabajo existe un concepto de enseñanza como tarea colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria. Coexiste una visión de conjunto compartida de los valores, procesos y metas de la institución, interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente. Las estructuras y contextos

promueven el trabajo en conjunto, tomándose a la institución educativa como agente de cambio y transformación.

En general, cada una de estas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas prácticas de enseñanza ya que subyacen a ellas diversas concepciones, creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas, asumidas por las comunidades de profesores. Prestar atención a estas situaciones adquiere relevancia porque la cultura transmite a sus nuevos e inexpertos co-partícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la institución o grupo de profesores, lo que configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional: "Por tanto, si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa y la cultura de trabajo de la que éste participa" (Hargreaves, 1995:190).

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. Hargreaves sostiene que aunque los profesores se encuentren físicamente solos en sus aulas (sin la compañía de sus colegas) psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, las tareas que presentan, los estilos, estrategias, dinámicas y modalidades pedagógicas que implementan están ligadas a la influencia de las perspectivas y orientaciones de sus actuales y antiguos compañeros. Lo que nos permite reafirmar que las culturas de los docentes y las relaciones entre ellos constituyen un contexto educativo vital para el desarrollo del profesor y sus formas de enseñar: "Lo que sucede al interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella" (Hargreaves, 1995: 190).

¿Por qué el aislamiento docente?

Conociendo que existen excepciones y que, en la actualidad parecieran estar emergiendo, con más vigor, otras concepciones y prácticas de cómo llevar adelante las tareas de enseñar y aprender en la universidad, las investigaciones nos muestran que muchos docentes están acostumbrados y prefieren trabajar de manera individual, ya sea elaborando su programas, sus clases, sus artículos o ideando alternativas para la superación de los problemas que aparecen en el día a día en el "oficio de ser docente". Parafraseando a Zabalza predomina, en la cultura académica de la universidad, la tendencia a trabajar solos bajo el paraguas protector de la iniciativa personal, la libertad de cátedra y la libertad científica (2004).

Sin embargo la *docencia solitaria*, en donde prevalece el trabajo aislado de las personas, la atomización en el conocimiento, las interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales, aparece *acompañada* por escasas posibilidades de compartir recursos e ideas, discusiones constructivas, observación mutua e intercambio de experiencias sobre la práctica pedagógica.

Bullough (1987) vincula la situación del aislamiento del docente al sentido patrimonialista que éste tiene sobre su aula y su trabajo y la considera como una de las culturas más extendidas y perjudiciales en la vida institucional y profesional:

“El aula es el santuario de los profesores. El carácter sacrosanto del aula es un elemento central de la cultura escolar que es preservada y protegida a través del aislamiento del profesor... el aislamiento se vincula a la autonomía en la mente de los profesores... (sin embargo) se mantienen aquellos aspectos que se pueden considerar como menos educativos: ... la inseguridad, la incapacidad para adoptar riesgos públicos... la utilización ambigua del aislamiento como máscara de autonomía, la supresión de las emociones, la desconfianza de otros profesores, la tendencia estrecha a concentrarse únicamente en los medios, negando la (posibilidad de) discusión de los objetivos educativos...” (Bullough, en Pérez Gómez, 1998: 162).

El alto nivel de individualismo es, en ciertos casos, asumido por los docentes como una expresión de autonomía profesional. Por varias razones históricas la cultura del docente, principalmente en la universidad, parece vincular la defensa de su autonomía e independencia profesional con esta tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste, divergencia y cooperación. Malentendida así, la autonomía profesional induce la multiplicación de fragmentaciones de espacios, de conocimientos, de tiempos, de esfuerzos e ideas.

Entre los factores que explican la tendencia al trabajo “celularista y aislado” del docente, se encuentran, entre otros, las *culturas*, *estructuras* y el *modelo de organización* de los lugares de trabajo en la institución, que no siempre favorecen la discusión en equipo ni la co-responsabilidad por los procesos y resultados y obliga al docente a enfrentar “privadamente” la solución de los problemas que plantea su actividad. El culto del individualismo, dice Hargreaves, “no es presumido y autosuficiente, sino dubitativo e incómodo” (1995:192). Los profesores creen preservar, de este modo, la autonomía pero a la vez, esta actitud aparece casi siempre acompañada por un fuerte *temor a la incertidumbre y a la crítica* que puede implicar el auténtico trabajo en equipo, que incluye la presencia y ayuda concreta de nuestros colegas en las aulas, en las tareas de investigación, de planificación de programas, clases, estrategias de intervención didácticas, modalidades de evaluación, diseño e implementación de proyectos y propuestas pedagógicas, etc.

En síntesis, pareciera que ciertas propiedades de las *culturas y estructuras* de los lugares de trabajo junto a ciertas *características psicológicas* de los profesores, que prefieren el aislamiento como una actitud defensiva, quizás por falta de confianza en sí mismos o temor a la observación y a la evaluación, se constituyen en los principales aspectos que impulsan a los profesores a mantenerse en la “seguridad imaginaria de sus aulas”³.

3 No es nuestra intención en este escrito detenernos a analizar las causas profundas que existen a la base de este fenómeno social y cultural complejo, de múltiples significados (no todos nocivos) que es el individualismo en la docencia. Pero sí nos interesa orientar al lector, para favorecer un mayor y más detenido conocimiento sobre este tema, invitándolo a continuar la lectura de los estudios sobre “el tiempo de preparación en la docencia” que realiza Hargreaves, en los que se identifica tres grandes determinantes del individualismo: Individualismo restringido, el estratégico y el electivo. Condicionantes que permiten pensar que, en la práctica, el individualismo tiene varios significados y connotaciones cuyo carácter no siempre es tan negativo (1995). Aunque son las culturas de colegialidad y colaboración las que cuentan con mayor aceptación, por sus numerosos y generalizados beneficios, ya que promueven la confianza entre los docentes, la franqueza, la astucia, la audacia, el crecimiento profesional y las innovaciones dentro de una institución, no constituyen la panacea para todo ni la solución para cualquier conflicto.

Nuestra preocupación es la relación que existe entre el carácter individualista, segmentado y atomista que caracterizan las tareas que desarrollamos como profesores y su incidencia en la formación que ofrecemos a nuestros alumnos. Actuando de este modo, los profesores: ¿Estamos ofreciendo “espejos” donde mirarse los estudiantes? Con lo cual: ¿Favorecemos, en alguna medida, estilos de aprendizajes individualistas y competitivos? ¿Propiciamos que, al aprender en el marco de esta cultura del “secretismo”, nuestros alumnos tengan prácticas profesionales similares cuando egresen de la universidad y con mayor razón si se quedan en ella? Creemos que la cultura docente es de vital importancia en la calidad educativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que generamos ya que no solamente condiciona la naturaleza de nuestras interacciones entre colegas sino también el sentido y la particularidad de las interacciones con nuestros estudiantes.

Implícitamente la cultura docente va modelando una forma especial de construir el diálogo y la comunicación no solo en el aula sino en la institución. Cada vez es más notoria la relación existente entre la calidad de la educación que ofrecemos y los procesos de comunicación e intercambio que favorecemos. También es cierto que un componente central en este entramado de relaciones lo constituye la *cultura de los estudiantes*, que puede aparecer como una cultura de resistencia, no obstante, generalmente, ésta se muestra mediada por los valores, rutinas, normas y vínculos que instituímos los docentes.

Si bien no puede considerarse como un único y excluyente factor, la cultura docente puede facilitar u obstaculizar los procesos de reflexión e intervención autónoma de los propios colegas y de los estudiantes, de allí que la consideremos como un aspecto de gran importancia en la determinación de la calidad formativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que promovemos. Reconocemos que la cultura profesional docente, que condiciona los valores y los modos de interacción propios de cada grupo en una institución es a su vez resultado y efecto de presiones y expectativas internas y externas, de exigencias de diversos requerimientos del resto de los agentes implicados en la universidad, por lo que compartimos con Gitlin (1987): “ni la estructura de la (institución), ni la cultura docente por sí solas determinan el comportamiento del profesor. Más bien... éste refleja un delicado y emergente compromiso entre sus valores, intereses e ideología y la presión de la estructura (institucional)” (en Pérez Gómez, 1998: 164).

Así mismo y a modo de contribuir a la comprensión de la pregunta con la que iniciamos este apartado, sabemos que la cultura docente está atravesando en la actualidad una delicada situación de tensión y de conflicto, ya que debe hacer frente a las exigencias de un contexto socio-político-cultural cada vez más incierto y cambiante, caracterizado por la pluralidad cultural, por el enfrentamiento de grupos con intereses e ideologías diversos que luchan por el poder, por el deterioro progresivo de la inversión estatal en la educación pública, por el empobrecimiento de las condiciones en que debemos llevar a cabo la dimensión formativa como educadores, por la progresiva desvalorización y desprofesionalización docente, entre otros tantos relevantes aspectos condicionantes. Como profesores debemos hacer frente a esta inevitable situación de tensión que nos aqueja e implica y que, en muchos casos, nos coloca en una situación de inseguridad, de indefensión, de temor al tener que enfrentarnos a un realidad contextual tan incierta,

cuestionadora y amenazante para nuestra identidad docente.

Ante este contexto pareciera que la cultura del individualismo en la universidad emerge como una respuesta defensiva, asociada a reacciones de pasividad, inmovilismo e inercia que repliega al docente sobre sí mismo asumiendo el trabajo de manera aislada, atomizada, en una especie de casilla cerrada y autónoma. Esto complica no solo la coordinación, la conexión interna entre las distintas asignaturas y grupos, sino además (y lo que es más preocupante) los procesos de innovación en la docencia universitaria a través de proyectos formativos integradores, con coherencia y continuidad que nos benefician pedagógicamente a todos.

¿Por qué favorecer prácticas docentes colaborativas?

Frente al individualismo y a la situación compleja que describimos en el apartado anterior, se plantea la necesidad de un tipo de ejercicio profesional más cohesionado para lo cual proponemos como una alternativa, que puede implicar cierto grado de superación, el ejercicio de la *docencia como profesionalismo colectivo*.

Generar un ambiente laboral idóneo es necesario para llevar al cabo una tarea conjunta, donde prime un auténtico trabajo de equipo a través de *culturas de colaboración* en las instituciones: “En un mundo en el que los problemas son imprevisibles, las soluciones poco claras y se intensifican las demandas y expectativas, la decisión y la solución de problemas en un plano cooperativo se considera, en general, como la piedra de toque de las organizaciones posmodernas” (Hargreaves, 2001: 58).

Nuestra intención es promover *culturas de colaboración* que apuesten:

- ✓ en el ámbito de las relaciones por el sentido de comunidad, apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido
- ✓ en las formas de trabajo por la enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria, tiempos y espacios de trabajo conjunto
- ✓ en la identificación personal por la visión en parte compartida y en parte como la aceptación de lo diverso de la institución como conjunto, interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente
- ✓ y en las condiciones organizativas por la creación de estructuras y contextos, tiempo, tareas y recursos, que promuevan el trabajo conjunto, la institución como unidad y agente de cambio (Bolívar Botía, 1993).

Estas culturas colaborativas, que exceden el trabajo de los docentes en los grupos de las cátedras ⁴ ya que van más allá, estableciendo redes con otras asignaturas, otras áreas, otras

⁴ Hargreaves (1995) denomina *Culturas balcanizadas*, a las que se dan en el contexto de los equipos de cátedras. Si bien constituyen un tipo de colaboración, éstas, más que relacionar a las personas entre sí, dividen, ya que separa a los profesores incluyéndolos en pequeños subgrupos aislados y a veces enfrentados, dentro de un Departamento, Facultad o Institución. Sus características centrales son: Permeabilidad reducida: fuerte aislamiento de los distintos subgrupos entre sí, el aprendizaje profesional de los docentes se realiza casi exclusivamente dentro de esos subgrupos cuya existencia y miembros están delimitados en el

cátedras, otros grupos... se fundamentan en ciertos *principios básicos de apoyo mutuo*:

- ✓ el trabajo está centrado en problemas contextualizados como tarea de todos: problemas que difícilmente puedan ser atendidos individualmente ni desde el reparto cerrado y división de funciones y cargos.
- ✓ las problemáticas no sólo están referidas a la atención de los estudiantes y los currículos sino a las condiciones del profesorado y la Institución
- ✓ la responsabilidad del proceso y el compromiso de colaboración entre profesionales son protagonizados por los actores intervinientes
- ✓ el grupo docente es concebido como una cultura con posibilidades de gestionar los cambios y aprender de ellos.

El trabajo conjunto exige entonces una interdependencia mayor entre los docentes, una adaptación mutua mayor en la práctica y también la potenciación del profesor para la acción, la reflexión crítica y el compromiso con el perfeccionamiento continuo. Pretendemos que las culturas de colaboración nos lleven a un trabajo compartido, comprometido y a la investigación reflexiva, de manera que amplíe nuestra práctica críticamente, tratando de encontrar fundamentadas y mejores alternativas en la búsqueda de modos distintos de abordar las situaciones que son de preocupación generalizada en el quehacer docente cotidiano.

Desde la perspectiva de Hargreaves (1995) en las *culturas de colaboración* las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser:

- ✓ espontáneas, surgen de los mismos docentes, en cuanto grupo social, al compartir ciertas metas comunes e ideales
- ✓ voluntarias, surgen del valor que los profesores les reconocen y no a partir de una imposición
- ✓ orientadas al desarrollo, porque los profesores actúan juntos para desarrollar sus propias iniciativas, fijando las tareas y fines del trabajo conjuntamente
- ✓ omnipresentes en el tiempo y el espacio, los docentes trabajan juntos en encuentros informales, breves y frecuentes fijados por ellos, intercambiando ideas nuevas, proyectos, modalidades de trabajo y clases
- ✓ e imprevisibles, los docentes juzgan y controlan lo que hacen, siendo incompatibles estas culturas de colaboración con sistemas educacionales en donde las decisiones sobre el currículo y la evaluación están muy centralizadas y dirigidas desde fuera (cuestión de la que estamos exentos en la docencia universitaria, en donde los profesores tenemos un alto grado de autonomía para decidir qué enseñamos y cómo lo hacemos).

espacio, con límites bien definidos entre ellos; Permanencia duradera: Los grupos perduran en el tiempo, su constitución cambia muy poco de un año para otro; Identificación personal: las personas se vinculan especialmente en las subcomunidades en donde está contenida y definida la mayor parte de su vida de trabajo, la socialización profesional se da en las áreas de conocimiento específicos de cada cátedra: con tradiciones concretas, lenguajes, códigos e ideas propias sobre la enseñanza, el aprendizaje, la forma de agrupación y evaluación del subgrupo al que pertenece, con el fuerte riesgo de reducir, de este modo, la capacidad de empatía y colaboración con otros grupos.

La colaboración es vista como una estrategia positiva, deseable e incluso imprescindible para conseguir mejores resultados en educación ⁵. Supone una cultura diferente que afecta los modos de entender la universidad, los procesos de enseñar y de aprender en ella, las tareas docentes, las interacciones entre los profesores con los estudiantes y la comunidad toda. Surge y se desarrolla en el interior de grupos que vislumbran un propósito decidido en forma conjunta, convencidos de que las necesidades, intereses, complejidades y finalidades de la tarea educativa requieren de la cooperación desde la independencia, desde la libertad individual de cada uno de los actores comprometidos. Aparece como una tarea bastante imprevisible en sus resultados, justamente por comprender un Proyecto abierto a los aportes de cada una de las personas que componen el grupo, que son debatidos, confrontados, negociados y reflexionados, porque existe a la base el supuesto de una naturaleza inconclusa e inacabada, provisional y creativa de toda labor educativa, que se va articulando a través de experiencias de intercambio y comunicación reflexiva.

Desde el trabajo colaborativo se favorecen aspectos de suma importancia que se implican mutuamente en todo proceso educativo: contrastes cognitivos (al haber más de una persona hay más de una visión y perspectiva de análisis), el debate intelectual que favorece la descentración de posiciones personales tan arraigadas y la apertura a la diversidad, en un clima o dinámica de acción que permite, en un tiempo específico y un contexto sereno, analizar los problemas con confianza y sin interrupción.

De igual modo el clima afectivo que se genera, la confianza que permite la apertura de la persona a experiencias alternativas, a visiones diferentes, a animarse a afrontar riesgos e incertidumbres, se constituyen en aspectos fundamentales para generar e impulsar procesos de innovaciones pedagógicas y de mejoras de la calidad de la educación que brindamos, ya que todo cambio va acompañado de sentimientos de incertidumbre, fracaso y conflicto. Pero el hecho de contar con la presencia y pertenencia al grupo, con el apoyo emocional que ello implica, fortalece a las personas para asumir con esperanza las innovaciones que promueven.

Aún cuando la colaboración:

- ✓ no sea automáticamente “algo bueno” para enfrentar todas las situaciones,
- ✓ no signifique siempre consenso, acuerdo y armonía,
- ✓ ni implique que las grandes divergencias estén prohibidas o que las personas deban someterse a la opinión de la mayoría,

5 Existen, en la actualidad dos visiones distintas acerca de la colaboración y la colegialidad: una es la que se expone en este artículo, destacando las bondades y ventajas del trabajo colaborativo ante la primacía del individualismo como modos de hacer y pensar docente. El segundo discurso toma con cierta sospecha (una vez instalada la colaboración) el interés de parte de la administración y políticas educativas central, de promoverla entre el profesorado, ya que puede tener otra finalidad más que favorecer la deseada relación entre docentes y entre éstos y sus alumnos. Es decir que no siempre estas culturas son garantías de mejora, sobre todo si vienen impuestas o decretadas desde los grandes órganos de decisiones en educación, ya que pueden derivar en una colaboración burocrática (Pérez Gómez, 1998) que en lugar de surgir espontáneamente en el grupo de docentes, resulta de una imposición administrativa por parte de las autoridades que, desde fuera, consideran interesante el trabajo en común, limitando la libertad y creatividad del profesional de la docencia.

Conflictos y discrepancias, se superan siempre y cuando existan actitudes dispuestas a la comunicación, al diálogo reflexivo y al contraste constructivo, justamente porque “se parte de una comprensión común de la educación y de la comunicación humana como un proceso abierto a la diversidad y a la creación, un compromiso ético con la pluralidad de formas de entendimiento de la realidad individual y social, cuando se comparte una estructura democrática y solidaria” (Pérez Gómez, 1998:173). Así mismo, en las culturas de trabajo colaborativo, se evidencia la fuerte presencia del componente afectivo-emocional: gestos, bromas, miradas cómplices, expresiones, conductas que transmiten simpatía y comprensión, además del esfuerzo y el interés personal que se manifiesta y comparte en los pasillos a través del elogio sincero, el reconocimiento, la gratitud permanente y el acto de compartir, discutir ideas, recursos, temores, propósitos y pensamientos en verdaderas redes de apoyo.

En estos espacios se observa un trabajo sostenido, sistemático, con mucho empeño, dedicación y compromiso firme y común, una responsabilidad colectiva y un sentido especial de orgullo por la tarea y la institución con la impronta marcada hacia el compromiso con el cambio y la mejora de las prácticas educativas.

Retomamos la idea de Hargreaves al sostener que las *relaciones de trabajo que los profesores mantenemos con otros adultos* están íntimamente ligadas a las *relaciones de enseñanza y de aprendizaje* que establecemos con nuestros alumnos: “La colaboración aumenta la cantidad de oportunidades de los profesores para aprender de los demás, entre clases, departamentos y escuelas” (2001: 59), “El desarrollo de los profesores, sus carreras, las relaciones con sus compañeros, las condiciones de *status*, recompensas y liderazgos en las que trabajan influyen sobre su actuación en las aulas” (1995:20) o lo que es igual: el modo como los docentes trabajan con otros docentes afecta su forma de trabajar con los alumnos.

Y en este sentido volvemos a preguntarnos: Interviniendo de este modo, los profesores: ¿Mostramos “espejos” donde reflejarse los estudiantes? Y con ello: ¿Favorecemos, en alguna medida, estilos de aprendizajes cooperativos, basados en el diálogo, la negociación, la búsqueda compartida de soluciones y respuestas? ¿Propiciamos que, al aprender en el marco de esta cultura de la colaboración y cooperación, nuestros alumnos tengan prácticas profesionales similares cuando egresen de la universidad y con mayor razón si se quedan ejerciendo la profesión docente en ella?

Si las respuestas a estas cuestiones fueran un sí convencido, reforzamos entonces la idea de apostar a la colaboración entre profesores, para que nuestros estudiantes lo aprendan también, no solo como modalidad de trabajo que mejora las relaciones interpersonales y crea vínculos afectivos que de otra manera no se desarrollarían, sino como una postura ética, una forma de vivir que reconoce y valora a los demás como personas con las que queremos y podemos compartir en condiciones de igualdad.

Finalmente... y a modo de cierre sin conclusiones

Reconocemos que, como docentes, vivimos en un contexto de gran presión e intensificación laboral en donde podemos resaltar la poca disposición de tiempo real y de tranquilidad para, además de concentrarnos en la atención de los estudiantes dentro y fuera del aula, podamos reflexionar sobre el sentido de nuestros quehaceres y participar de las múltiples tareas de investigación, extensión, gestión, formación de posgrado y administración de la educación que requieren de nuestro compromiso. Situación a la que se le suma la necesidad de responder a urgencias angustiosas de corto plazo que limitan el desarrollo sosegado de las cualidades personales y profesionales del docente que se manifiestan a largo plazo.

Todo ello nos lleva a advertir la complejidad de nuestra tarea educativa. Sin embargo creemos que, sólo cuando la responsabilidad de las respuestas a las diversas demandas, no es tomada como una exigencia estrictamente individual e inmediata, sino que se considera como un proceso colectivo y reflexivo que requiere su tiempo, los efectos de la multiplicidad de funciones pueden aliviarse en parte por la cobertura del grupo de compañeros comprometidos con la elaboración e implementación de proyectos educativos compartidos:

“La concepción de la función docente como una tarea de grupo puede ser la mejor respuesta ante la intensificación y el estrés. Complementariedad, apoyo afectivo e intelectual y estimulación de la reflexión y la experimentación críticas son los recursos fundamentales que la cultura de colaboración (...) puede ofrecer para aliviar el agobio e incrementar la calidad educativa de la práctica” (Pérez Gómez, 1998: 176).

La propuesta entonces es superar la tendencia que los docentes tenemos a centrarnos en lo “individual”, ligado sólo a preocupaciones acerca de la materia que enseñamos o a los cursos que atendemos, donde prima la concepción que ser buen profesional significa saber mucho de aquello que debemos enseñar a nuestros estudiantes y ser capaz de explicárselos en la clase, para avanzar hacia una visión colectiva, comprometida con el trabajo solidario y en auténtica comunicación intersubjetiva.

Si bien comprendemos que, en este contexto complejo de la universidad de hoy, nos encontramos con bastantes dificultades para asumir y lograr una colaboración *auténtica y verdadera*, es posible hacer el intento. Sabemos de la existencia de varios equipos de profesores de distintas Facultades de nuestra Universidad ⁶ que, en la actualidad (y algunos desde hace varios años) están trabajando para lograr avanzar en este sentido y lo valoramos muy especialmente por los importantes esfuerzos que realizan para inscribir

⁶ La respuesta a la Convocatoria de las Secretarías Académica y de Ciencia y Técnica de nuestra Universidad, en el marco de los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), muestran un crecimiento significativo, a lo largo de los años, de Proyectos que se inscriben en las culturas colaborativas como modalidades privilegiadas para abordar los problemas en la enseñanza, la gestión y el aprendizaje universitarios. Desde todas las instancias son reconocidas las ventajas del trabajo colaborativo frente al individual. La colaboración constituye así una actividad recomendada por unos, exigida por otros y valorada positivamente por todos.

sus prácticas pedagógicas y docentes dentro de este tipo de culturas que relacionamos con mejores enseñanzas, aprendizajes y contextos favorables para el desarrollo de pedagogías innovadoras.

Perspectiva ligada al compromiso con la colaboración y el apoyo mutuo, que constituyen un escenario ideal desde el cual reforzar la autoestima e identidad docente para encontrar alternativas superadoras para la resolución de los conflictos. *Profesionalismo colectivo* en la docencia que nos lo otorga sentirnos parte integrante de un grupo de formadores, considerarnos implicados en el mismo tipo de trabajo, que ayude a definir nuestra identidad como educadores, compartiendo un conjunto de valores, normas y perspectivas, que se extiendan más allá de los asuntos laborales dando cabida al afecto, la comprensión y el compromiso puesto en *trabajar con otros*, con la convicción de que las instituciones pueden mejorar escasamente si las personas no trabajamos juntas.

"Aprender a colaborar implica compartir poder, conocimiento e influencia"
Lieberman y Grolnick, 2003.

Referencias Bibliográficas:

- Bolívar Botía, A. 1993. Culturas Profesionales en la enseñanza. Revista Cuadernos de Pedagogía. N° 219. Barcelona. En *Revista Pedagógica de los Trabajadores de la educación (CTERA)*. Año 4. N° 32: 12-15.
- de la Barrera, S. 2002. "Práctica docente y Pedagógica en la Universidad: Fundamentos de una Docencia Compartida". Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. I.S.B.N 987-1003-08-9.
- Fullan, M y A. Hargreaves. 1996. *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vales la pena luchar*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Hargreaves, A. 1995. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid
- Hargreaves, A. 2001. La modificación de las Culturas de Trabajo de la Enseñanza. *Revista Kirikiki*, N° 35. Dossier.
- Pérez Gómez, A. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- Zabalza, M. A. 2004. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea. Madrid

Datos de la autora

Sonia de la Barrera es docente del Departamento de Ciencias de la Educación, se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de Pedagogía. Asignatura que se ofrece para las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado y Licenciatura en Educación Especial y para los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es Licenciada en Psicopedagogía y Especialista en Docencia Universitaria egresada de nuestra Universidad y actualmente se encuentra en la etapa final del cursado de la Maestría en Educación Superior en la Universidad Nacional de San Luis.

Año 2. N° 5. Agosto de 2007

MALESTAR DOCENTE: Riesgo psíquico en el trabajo cotidiano

Lic. Deolidia Martínez

El artículo es una invitación a realizar un recorrido reflexivo por las diferentes dimensiones del problema del malestar docente (jurídicas e históricas, materiales y organizativas, de formación y socioeconómicas, subjetivas y afectivas), analizando la relación conceptual: salud-trabajo. Se discute y argumenta respecto de los factores de riesgo que pueden conducir a un *deterioro individual y colectivo* en los grupos de trabajo y en las *capacidades creativas y transformadoras* de los trabajadores de la educación (maestros y universitarios).

Esta Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñaza Universitaria se edita mensualmente con la colaboración, en producción, del Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica de nuestra Universidad.

**Colección de Cuadernillos de actualización
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto
Secretaría Académica**