

- GIMENO SACRISTÁN, José (1997): Políticas y prácticas en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *HEURESIS*. <http://uca.es/HEURESIS>
- GIOIA, Dennis; SCHULTZ, Majken y CORLEY, Kevin (2000): Organizational Identity, Image and Adaptive Instability. *Academy of Management Review*. 25 (1) 63- 81.
- KAËS, René (1996): *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. En: KAËS, R. y otros *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- LAVIÉ MARTÍNEZ, José Manuel (2000): Algunos referentes para repensar la formación docente. En: De VICENTE, P. y FERNÁNDEZ, M. *Formación para la función docente: El acceso a la función pública en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LEVIN, Benjamin (1998): Criticizing the School: Then and Now. *Education Policy Archives*. 6 (16) <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- MENDEL, Gérard (1996): *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas –Facultad de Filosofía y Letras– UBA.
- MEYER, John y ROWAN, Brian (1985): The Structure of Educational Organizations. En: Meyer, J. y Scott, W. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MEYER, John y SCOTT, Richard (1985): Centralization and the Legitimacy Problems of Local Governments. En: Meyer, J. y Scott, W. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Beverly Hills: Sage Publications.
- SCOTT, W. Richard y MEYER, John (1985): The Organization of Societal Sectors. En: Meyer, J. y Scott, W. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Beverly Hills: Sage Publications.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- ZILBER, Tammar (2002): Institutionalization as an Interplay between Actions, Meanings and Actors: The Case of a Rape Crisis Center in Israel. *Academy of Management Journal*. 45 (1) 234-254.

## **Contribución 4:**

# **CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LOS PROCESOS COLABORATIVOS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL**

José Manuel Lavié Martínez (*Universidad de Sevilla*)

### **RESUMEN**

En esta aportación se discuten los resultados de un estudio etnográfico realizado en cuatro centros de primaria, en el que se trata de capturar los significados que los docentes otorgan a las dinámicas colaborativas en las que participan. En ella se analizan las principales concepciones en torno a las cuales pueden categorizarse las distintas visiones expresadas por los participantes, indagando en los factores que pueden estar a la base de esta variabilidad en los esquemas interpretativos y motivacionales del profesorado, íntimamente ligados a las identidades profesionales que los docentes han construido. Las conclusiones del trabajo discuten los múltiples significados de los que se acompaña la problemática colaborativa en las escuelas, argumentando: a) las formas en que los profesores se 'apropian' del proyecto colaborativo en función de su identidad profesional; b) las diversas ideologías –de progreso o conservación– que pueden estar a la base

de las distintas visiones docentes sobre su rol; c) los factores principales que parecen estar limitando el potencial transformador de los procesos colaborativos en los centros participantes.

## MÚLTIPLES SIGNIFICADOS DEL 'DEBER SER' COLABORATIVO

A comienzos de los noventa, la literatura educativa comenzaba a denunciar que la colaboración docente, en tanto objeto de estudio, había permanecido hasta el momento '*conceptualmente amorfa e ideológicamente optimista*' (Little, 1990: 509), y que los discursos colaborativos se habían construido sobre la base de '*asunciones no examinadas sobre la naturaleza, la extensión y la importancia*' de las interacciones entre profesores (Little, 1990: 511). Estos comentarios de Little sirven para introducir una cuestión central en el estudio de las relaciones profesionales en la escuela que ha condicionado fuertemente su desarrollo: como campo de estudio, la colaboración docente ha estado presidida por una vaguedad conceptual que ha impedido un avance sistemático en el conocimiento generado por la investigación. Buena parte de los estudios han obviado que un mismo significante —el de la 'colaboración docente'— puede remitir a múltiples significados. Y han apelado a los beneficios del trabajo colaborativo desde un discurso más prescriptivo que descriptivo, que ha situado la colaboración docente como clave en los procesos de cambio sin precisar *qué fines persigue, a qué intereses sirve, o sobre qué fundamentos se construye* la norma de la colegialidad en el contexto del trabajo docente. A ello hay que añadir, además, el hecho de que la problemática colaborativa viene siendo abordada desde múltiples perspectivas que sirven a intereses diversos y descansan sobre supuestos —ontológicos, epistemológicos, éticos, etc.— distintos, pero que se han presentado ideológicamente tácitas argumentando un interés genérico y compartido por la colaboración docente.

Por otro lado, como apunta Quartz (1995), hay que tener presente que la colaboración docente tiene muchos significados, algunos de los cuales puede derivar en consecuencias mínimas o, incluso, negativas. En el ámbito de las reformas de primer orden, la colaboración puede ser mandada desde arriba, forzando a los profesores a trabajar juntos en estructuras diseñadas administrativamente, tales como los equipos docentes o las reuniones formales de planificación —la 'colegialidad artificial' a la que se refieren Grimmett y Crehan (1992) o A. Hargreaves (1994). En la cuestión misma del cambio, Little (1990) señalaba también que los profesores pueden colaborar eficazmente para alcanzar una variedad de fines, incluyendo el bloqueo de los esfuerzos de reforma con objeto de preservar el *status quo*. En un tono similar, A. Hargreaves (1991) ha planteado que, aunque el significado de la colegialidad suele asumirse como si fuera algo ampliamente comprendido, en la práctica ésta puede adoptar múltiples formas. Todas ellas tienen en común el que los profesores trabajen juntos, bien a través de iniciativas específicas o de otras más informales y espontáneas. Pero cada una tiene propósitos distintos y consecuencias e implicaciones diversas para la autonomía y la capacitación docentes:

Capacitación docente, reflexión crítica, compromiso con la mejora continua —ésta son las pretensiones que suelen hacerse para la colegialidad en general, pero que en la práctica sólo se aplican a versiones particulares de la misma—. (A. Hargreaves, 1991: 49).

La gran cuestión planteada en torno al debate colaborativo es, pues, la de cómo ir más allá de una colaboración *incremental, forzada, o incluso combativa* y establecer nuevas relaciones entre los miembros de la institución escolar, más significativas personal y profesionalmente y favorecedoras del cambio. Consensuado este extremo, sin embargo, siempre queda la cuestión de *qué tipo de cambio y al servicio de qué intereses*, lo cual introduce matices cualitativamente distintos en la idea de colaboración que se maneja en cada caso.

## LA COLABORACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA

La literatura sobre colaboración docente cuenta en la actualidad con un considerable volumen de aportaciones empíricas, diversas en cuanto a las orientaciones ideológicas y metodológicas en que se encuadran. Esta diversidad constituye, sin duda, una riqueza, pero puede entenderse a la vez como una fuente de problemas de carácter epistemológico y/o metodológico. La vaguedad conceptual que envuelve los conceptos centrales que se constituyen en objeto de estudio se torna en un rasgo persistente que ha contribuido, sin duda, a su acogida favorable por perspectivas notablemente diversas. Como señala Thomson (1999: 59),

es la misma vaguedad de [las ideas de 'cooperación', 'colaboración', 'colegialidad' y 'trabajo en equipo'] lo que las ha hecho tan populares, puesto que simultáneamente pueden ser reconstruidas localmente, empaquetadas y transformadas en artículo de consumo por todo un conjunto de asesores de reforma, y adoptadas como parte de múltiples iniciativas más amplias de reforma sistémica.

En cierto sentido, la investigación sobre colaboración docente ha abusado en exceso de aplicar esquemas prediseñados sobre cuáles pueden ser los contenidos en torno a los cuales los profesores trabajan. Desde la perspectiva del investigador esto puede tener sentido, pero es posible que no sea así en el caso de los individuos implicados. La abundancia de estudios cualitativos que abordan la problemática de la colaboración docente frente a trabajos de orientación más cuantitativa constituye una realidad fácilmente verificable. Faltan, sin embargo, **perspectivas 'emic' de la colaboración docente** que, lejos de importar modelos prefabricados al trabajo de los profesores, se preocupen por iluminar las distintas concepciones e interpretaciones que éstos construyen en referencia a los procesos colaborativos en los que se implican.

Incorporar los marcos conceptuales de los participantes en el estudio de la colaboración docente implica, en primer lugar, adoptar una perspectiva que prescinde de atribuir significados homogéneos o preestablecidos a las nociones centrales relacionadas con el objeto de estudio. Requiere, además, un esfuerzo explícito de parte del etnógrafo por proporcionar visiones 'internas' construidas a partir de relatos sobre la colaboración y la colegialidad en las escuelas que provienen de los mismos participantes. Ambas perspectivas —la generación de definiciones del trabajo colaborativo basadas en las narrativas de los participantes, y la aproximación cuantitativa y/o cualitativa al estudio de la colaboración docente a partir de modelos predefinidos— no tienen por qué ser mutuamente excluyentes, sino más bien complementarias.

El trabajo que aquí se presenta parte de la creencia de que se ha tratado de construir un consenso en torno al *qué* de la colaboración docente —el significado que designa y los patrones de comportamiento docente que la describen— soslayando las preocupaciones referidas al *para qué*. En consecuencia, la mayor parte del esfuerzo académico se ha invertido en clarificar los conceptos y establecer un consenso académico en torno a ellos, a costa de dos olvidos: las múltiples ideologías que confluyen en el proyecto colaborativo —la cuestión del *para qué*— y los argumentos con los que los docentes construyen y elucidan sus propias concepciones sobre los vínculos profesionales en el lugar de trabajo.

## SOBRE EL ESTUDIO Y LOS CENTROS PARTICIPANTES

El trabajo que expongo en esta contribución deriva de un estudio etnográfico realizado en cuatro centros de primaria. Dadas las limitaciones de espacio, obviaré los detalles referidos al proceso y los objetivos de la investigación. Baste señalar a este respecto que se trata de una etnografía de orientación crítica, basada principalmente en entrevistas en profundidad con los



participantes, que trata de explorar los discursos que los propios profesores construyen con respecto a las dinámicas colaborativas en las que ellos mismos toman parte en su realidad institucional, y *deconstruir* tales discursos en tanto que apropiación de las lógicas dominantes o en tanto que formulación de espacios alternativos para la transformación y la crítica institucionales.

Antes de describir algunos resultados del trabajo relacionados con el objeto de esta contribución, puede resultar útil caracterizar a grandes rasgos los procesos colaborativos identificados en los cuatro centros participantes:

- a) En primer lugar, se trata de procesos que tienen, en su mayor parte, un **origen espontáneo y voluntario**, de manera que las instancias colaborativas más valoradas por los participantes suelen responder a una opción de carácter personal, generalmente condicionada por la afinidad de los actores implicados.
- b) En segundo lugar, estos procesos tienen un **carácter limitado** y, según la terminología al uso, 'cómodo', en tanto que no afectan al núcleo fundamental de la práctica ni a las rutinas que definen el trabajo docente individual.
- c) En este sentido, por último, las dinámicas colaborativas de estos cuatro centros parecen resultar, en sí mismas, **insuficientes para desafiar asunciones y alterar patrones** de comportamiento con vistas a la configuración de nuevas prácticas educativamente significativas y socialmente justas.

### **LOS SIGNIFICADOS INSTITUCIONALES DEL "SER COLABORATIVO"**

Una forma de imponer cierto orden interno a las diferentes dinámicas de colaboración docente en los centros estudiados es distinguiendo entre distintos espacios, entendidos como posibilidades que cada institución brinda para la colaboración en distintos ámbitos del trabajo docente, con un grado diferente de estructuración o formalismo, y sobre contenidos o tópicos diversos. Estos espacios definen territorios para el trabajo compartido que cada centro 'ocupa' de modo diferenciado. Los espacios, también, establecen límites e imponen fronteras con respecto al qué, cómo y con quién trabajar.

En el caso de los centros participantes, ha resultado útil establecer una categorización de estos espacios tomando como referencia dos criterios: el número de miembros que trabajan en dicho espacio —esto es, el carácter grupal o microgrupal de la colaboración— y el grado de estructuración y formalización que comportan las tareas en las que se implican colectivamente los distintos miembros. Adoptar esta óptica espacial en el análisis de las dinámicas colaborativas identificadas en los cuatro centros implica suspender visiones indiferenciadas que contemplan la colaboración docente como una cuestión unilateral de todo o nada, de manera que ésta puede entenderse como un fenómeno *policrónico* y *multiforme*. Pero, sobre todo, el análisis de los espacios para la colaboración desde la perspectiva de los participantes permite entender ésta como una realidad polisémica. De hecho, cada centro privilegia el desarrollo de uno de los espacios presentados en función del significado que su cultura institucional ha construido con respecto a la colaboración docente. Por otro lado, aun en un mismo centro, no todos los profesores entienden del mismo modo el sentido y los propósitos de las relaciones colaborativas que entablan dentro de un determinado espacio. Distintos profesores y distintas escuelas, en fin, adoptan visiones diferentes de lo que significa ser colaborativo y colegial.

En ciertos casos, la colaboración se concibe como un *artificio fingido* al servicio de fines que tienen su origen fuera del grupo. Esta posibilidad está presente cuando el contenido de las relaciones colaborativas se encuentra relativamente estructurado, como ocurre en los espacios destinados a la realización de proyectos institucionales o a las reuniones de los equipos de ciclo. En ocasiones, la colaboración desarrollada dentro de estos espacios comparte los rasgos que A.

Hargreaves (1991) atribuye a la 'colegialidad artificial'. En estos casos, el trabajo conjunto tiene un carácter más simbólico que efectivo, dando lugar a instancias de 'pseudocolaboración' que se orientan a conseguir un producto institucional a partir de la yuxtaposición de aportaciones individuales.

En otros casos, la colaboración en alguno de los espacios descritos se presenta como un *síntoma de excelencia* y una manifestación del compromiso de los profesores con una tarea colectiva. Así, la mayor parte de los profesores de estos centros suelen participar en instancias de trabajo conjunto dentro de los espacios que mantienen una débil vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las aulas individuales y que se entienden, por algunos de los participantes, como el elemento que puede diferenciar unos centros de otros.

Aunque pueda resultar paradójico, desde esta comprensión de las relaciones colaborativas parece operarse cierto reforzamiento del individualismo docente. El desplazamiento de los síntomas de excelencia y buen funcionamiento de un centro educativo hacia las dimensiones del trabajo docente menos asociadas a los procesos de aula, contribuye a sostener el argumento implícito de que el trabajo dentro del aula es un dominio de la propiedad privada.

En síntesis, pues, las oportunidades de dotar a estos espacios de un contenido de trabajo pedagógico son desplazadas a favor de tareas administrativas o de carácter complementario al currículum escolar. La colaboración en cualquiera de estos espacios, en fin, podría incluirse dentro de lo que algunos autores han denominado la 'zona de confort' de los profesores.

## **DISTINTAS CONCEPCIONES EN TORNO A LA COLABORACIÓN DOCENTE**

Una de las cuestiones centrales del estudio que presento se relaciona con las creencias y percepciones de los profesores con respecto a sus experiencias colaborativas. Las conversaciones mantenidas con los participantes sugieren distintos modos de entender y valorar la colaboración más directamente vinculada a la práctica educativa. Estas formas, íntimamente ligadas a las identidades profesionales que los docentes han construido, constituyen perspectivas a través de las cuales cada profesor contempla el sentido y las posibilidades de trabajar de forma colegiada en la escuela. A efectos de facilitar el análisis, las opiniones vertidas por los participantes aparecen agrupadas en tres grandes categorías.

En primer lugar, un número considerable de participantes contempla la colaboración desde una perspectiva **deficitaria**. Para estos profesores, colaborar equivale a coordinarse en los ritmos y secuencias de los contenidos de aprendizaje. Al margen de este tipo de vínculos, suelen construir relaciones colaborativas en términos asimétricos y de influencia unidireccional. Desde la perspectiva de estos participantes, por tanto, la colaboración constituye un medio para solucionar déficits en la práctica individual y garantizar un mínimo de coherencia en el currículum. Estos participantes son los que más claramente han expresado una concepción de la enseñanza y la escuela 'libre de valores', y los que, en consecuencia, tienden a abordar las tareas de planificación curricular en términos más técnicos y funcionales.

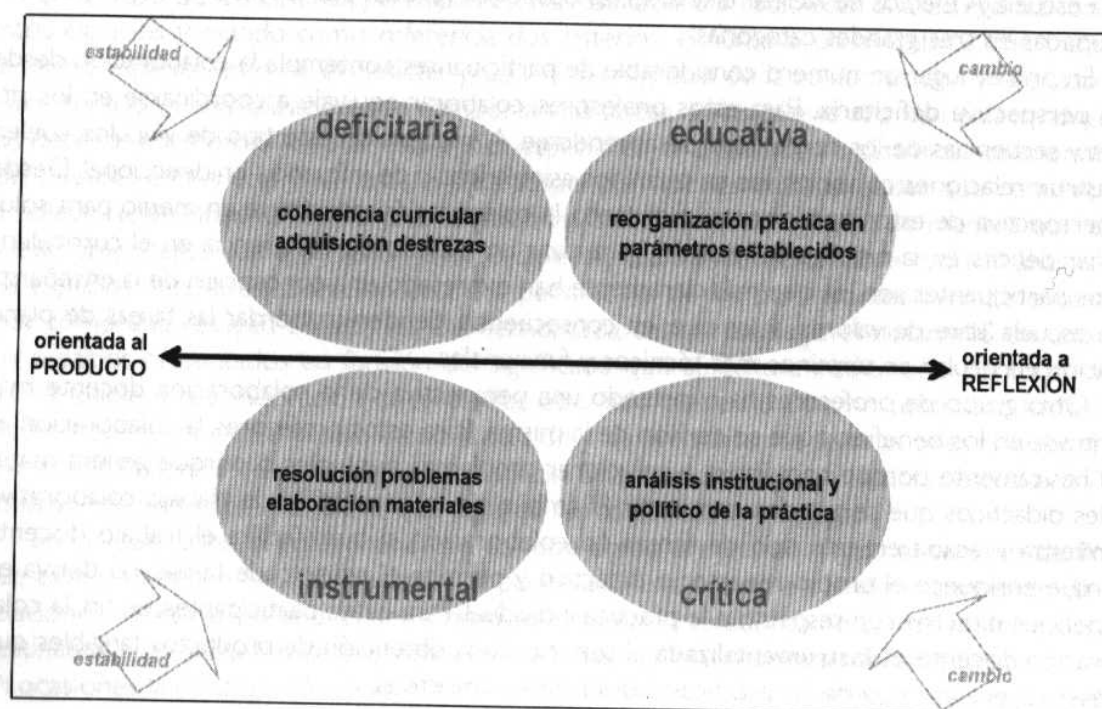
Otro grupo de profesores ha expresado una perspectiva de la colaboración docente más centrada en los beneficios que se derivan de la misma. Para estos profesores, la colaboración es útil básicamente porque contribuye a solucionar problemas puntuales o porque genera materiales didácticos que se pueden compartir. El ámbito de lo susceptible de trabajo colaborativo comienza y acaba en este tipo de tareas. La colaboración, si bien facilita el trabajo docente porque enriquece el propio repertorio didáctico y permite el reparto de tareas, no deriva en beneficios directos con respecto a la práctica individual. Para estos participantes, en fin, la colaboración docente es **instrumentalizada** al servicio de la obtención de productos tangibles que preservar el statu quo de las prácticas individuales y colectivas.

Un tercer grupo de profesores, considerablemente menos numeroso, ha conseguido articular una visión más amplia y **educativa** de los vínculos colaborativos en el trabajo docente. Para estos profesores, el trabajo docente debería entenderse y desarrollarse como una práctica institucionalmente incardinada y construida colectivamente. La colaboración, entienden, debe orientarse también a la revisión colegiada de la práctica en sus múltiples dimensiones, no sólo en los aspectos más operativos y funcionales. A diferencia de los anteriores, estos participantes muestran una mayor apertura al aprendizaje y la renovación, demandan un mayor control colegiado sobre la práctica, y establecen un vínculo más directo entre las dinámicas colaborativas en que toman parte y la mejora de la práctica y de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

## UN CONTINUO DE CONCEPCIONES EN TORNO A LA COLABORACIÓN

Más allá de las diferencias aparentes en estas tres categorías, los discursos con los que los participantes explican y justifican sus relaciones colaborativas divergen entre sí en función de la finalidad y la orientación que otorgan a tales vínculos. Si representamos en un continuo esta divergencia de propósitos, podemos distinguir entre participantes que contemplan la colaboración como una forma de trabajo en la escuela orientada a conseguir determinados resultados o completar ciertas tareas con un escaso impacto real en las prácticas individuales. Lo que motiva a estos profesores a implicarse en instancias de trabajo colaborativo es la obtención de un producto específico. En este polo del continuo podríamos situar lo que antes se ha descrito como las concepciones deficitaria e instrumental de la colaboración docente.

En el otro extremo del continuo situaríamos a aquellos participantes que, aun reconociendo los resultados concretos que obtienen de su trabajo compartido con otros compañeros, han enfatizado el valor de la colaboración en tanto que permite generar contextos para reflexionar sobre la propia práctica e incrementar las posibilidades de mejorarla. A este lado del continuo podríamos situar, por tanto, los participantes con una concepción próxima a lo que se ha caracterizado como educativa u orientada al aprendizaje.





En el caso de la colaboración **orientada a la productividad**, en el que se sitúan la mayor parte de los participantes, subyace una concepción técnica de la tarea docente, en la que las preocupaciones de los profesores suelen relacionarse con el cómo de su tarea en el aula. Las imágenes docentes a este lado del continuo están impregnadas por las visiones del profesor como técnico y como artesano independiente descritas por la literatura (Huberman, 1993). El grupo, en estos casos, sirve para consensuar los criterios con los que se aplicarán los paquetes curriculares elaborados por especialistas, intercambiar fragmentos participáales del conocimiento experiencial de cada miembro, y reelaborar los productos estándares a partir del conocimiento práctico y situacional de los distintos miembros. Ninguna de estas estrategias implica un cambio sustancial en la práctica en el aula, que continúa operando de acuerdo con las creencias y los patrones de actuación biográficamente construidos.

En el caso de la colaboración **orientada a la reflexividad**, no hay un abandono total de la definición de la tarea profesional en términos técnicos. De hecho, muchos de estos participantes siguen construyendo su práctica desde una inclinación preferente por cuestiones instrumentales. Sin embargo, muestran una comprensión de la práctica como proceso que se construye y transforma colectivamente a partir de instancias de deliberación conjunta. En este sentido, las instancias de colaboración en las que toman o desearían tomar parte estos profesores se nutren de un componente de reflexión que no está presente en las visiones expresadas por los otros participantes. Así pues, en estos profesores subyace una concepción más armónica de las relaciones entre teoría y práctica.

Falta en estos participantes, sin embargo, aspectos relevantes que podrían impulsar sus esfuerzos colaborativos hacia transformaciones más sustanciales. Aunque su rol como docentes puede ser definido en términos de colaboradores en la construcción activa del currículum, sus discursos no vinculan la enseñanza con cuestiones tales como el propósito, el contexto o el poder. Tales ausencias en los planteamientos de reflexión compartida denotan que en la imagen profesional de estos participantes no figuran como dimensiones relevantes los problemas relacionadas con cuestiones estructurales y de justicia social. Los cambios que imaginan o quieren promover son transformaciones dentro de una estructura dada y, por tanto, están al servicio del mantenimiento de dicha estructura. Esta ausencia de referencias explícitas a una concepción socio-crítica de la colaboración docente puede iluminar la naturaleza y el alcance de las modalidades de colaboración que emergen a partir de las otras concepciones identificadas.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Los centros estudiados nos estimulan a pensar en la colaboración docente no sólo como un fenómeno multiforme, sino también **polisémico**. Esto es, la variedad de motivos en base a los cuales los docentes justifican sus comportamientos colaborativos e individualistas nos invitan a representar la colaboración y el individualismo como realidades no unívocas ni unidimensionales, sino ligadas a múltiples determinantes y significados relacionados con la propia identidad profesional.

En este sentido, puede resultar más ajustado un discurso que trascienda la retórica de los profesores como 'defensores' o 'escépticos' con respecto a la colaboración docente y que argumente la apropiación que estos profesores hacen del proyecto colaborativo en base a su identidad profesional. Así, la mentalidad tecnocrática que sigue definiendo de modo predominante las identidades profesionales de la mayor parte de los participantes favorece la construcción de la colaboración reflexiva sobre la práctica como un espacio dispensable. También la cultura institucional de estos centros contribuye a reafirmar la noción implícita de que colaborar es una elección que se realiza sobre la base de criterios individuales. Esto significa que para colaborar deben confluír dos circunstancias: que la colaboración tenga algún *sentido* productivo en

las concepciones que configuran la propia identidad profesional; y que exista una *oportunidad* para el trabajo colaborativo. Para varios de los participantes, de hecho, es el individualismo el que tiene un sentido productivo, en la medida en que se entiende como signo visible de capacidad profesional y de competencia.

Por otro lado, esta vinculación de lo colaborativo en la escuela a las ideologías personales y grupales del profesorado debe advertirnos de otra cautela. Resulta preciso establecer un discurso más diferenciado con respecto a las dinámicas colaborativas en el trabajo docente, en la medida en que éstas no siempre aparecen vinculadas con ideas de progreso y transformación. De hecho, la mayoría de las instancias colaborativas analizadas parecen estar sirviendo para reforzar patrones de conducta establecidos y tienen, por tanto, un carácter eminentemente conservador. En este sentido, todo discurso colaborativo debería interrogarse necesariamente acerca del tipo de cambio —en caso de que exista— que promueven las instancias de colaboración en la escuela.

De acuerdo con mi interpretación de los relatos ofrecidos por los participantes, el potencial transformador de los procesos colaborativos identificados en los cuatro centros se ve seriamente limitado por dos factores principales:

En primer lugar, la mayoría de los participantes ha dado muestras de trabajar en equipo productivamente en cuestiones vinculadas a la práctica tan sólo cuando se asocia con compañeros con los que comparte creencias comunes y enfoques de enseñanza similares. En ausencia de una identidad profesional que valore la colaboración más allá de su instrumentalidad, estos profesores tienden a trabajar conjuntamente con otros compañeros cuando se dan ciertas condiciones de afinidad profesional y personal. Sin embargo, un enfoque colaborativo que otorga demasiada importancia a la convergencia como base de los procesos de desarrollo grupal puede tener, como muestra el análisis de las estructuras de manejo del conflicto y las diferencias en los cuatro centros, un efecto esencialmente conservador (Achinstein, 2002a; Achinstein, 2002b; Lima, 2001).

En segundo lugar, en las distintas concepciones articuladas por los participantes, la reflexión sobre la práctica ocupa un lugar secundario con respecto al modo en que se interpretan los procesos colaborativos. Sin duda, esta débil vinculación entre colaboración docente y reflexión sobre la práctica guarda relación con los modos en los que los participantes contemplan su papel en la construcción de teoría.

Estas dos observaciones deberían estimularnos a incorporar en nuestros discursos sobre la colaboración un análisis crítico que se plantease interrogantes del tipo: ¿qué factores están determinando que estos profesores construyan identidades de su rol profesional 'empobrecidas' y 'desintelectualizadas' al margen de cualquier consideración sobre el carácter político de toda actividad docente? ¿por qué elaboran imágenes de la colaboración inspiradas exclusivamente en propósitos instrumentales y de eficiencia social?

Por otro lado, estas observaciones también nos sitúan en la obligación de dotar a los profesores de condiciones transformadoras de los esquemas y las estructuras que están sirviendo para mantener los intereses del statu quo. En este sentido, es probable que tanto la exposición a perspectivas diferentes, como la capacidad para transformar constructivamente tales diferencias en procesos colectivos de aprendizaje, no surjan espontáneamente, sino que deban ser provocados y sostenidos en el tiempo, en ocasiones por agentes externos al grupo. Similarmente, no cabe esperar que se generen en el lugar de trabajo instancias colaborativas orientadas a examinar críticamente la enseñanza más allá de sus aspectos instrumentales si los procesos formativos que contribuyen a desarrollar la identidad profesional no estimulan a los profesores a examinar críticamente cuestiones en torno a la enseñanza y sus vínculos con las condiciones sociales más amplias, así como a implicarse en procesos colectivos de investigación.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHINSTEIN, B. (2002a): *Community, diversity and conflict among schoolteachers: The ties that blind*. Nueva York: Teachers College Press.
- ACHINSTEIN, B. (2002b): Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104 (3), 421-455.
- GRIMMETT, P.P. y CREHAN, E.P. (1992): The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision. En: M. FULLAN y A. HARGREAVES (eds.) *Teacher development and educational change*. Londres: The Falmer Press (pp. 56-85).
- HARGREAVES, A. (1991): Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. En: J. BLASE (Ed) *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. Newbury Park, CA: Corwin Press (pp. 46-72).
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*. Toronto, Ont.: OISE Press.
- HUBERMAN, M. (1993): The model of the independent artisan in teachers' professional relations. En: J.W. LITTLE y M.W. McLAUGHLIN (eds.) *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. Nueva York y Londres: Teachers College Press (pp. 11-50).
- LIMA, J.A. de (2001): Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97-122.
- LITTLE, J.W. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- QUARTZ, K.H. (1995): Sustaining new educational communities: Toward a new culture of school reform. En: J. OAKS y K.H. QUARTZ, K.H. (eds.) *Creating new educational communities. Ninety-fourth Yearbook of the NSSE*. Chicago: University of Chicago Press (pp. 240-254).
- THOMSON, P. (1999): Some observations form a failed, but no longer disappointed, school reformer: A response to Fielding, Hargreaves and Little. *Australian Educational Researcher*, 26(2), 55-65.

### Contribución 11

## CAMBIO DE CULTURA EN LAS UNIVERSIDADES CATALANAS A INICIOS DEL S. XXI

María Dolores Flich Universitat Autònoma de Barcelona  
y Equipo de Investigación

La investigación comienza sobre el cambio de cultura en las universidades catalanas a principios del siglo XXI en un momento de gran convergencia de la cultura del mundo de la empresa y la cultura y los valores de la universidad de finales del siglo XX. Se desarrolla un estudio de caso que pretende analizar el proceso de transformación de un profesor universitario en un investigador y su adaptación a la cultura de la universidad.

Palabras clave: cultura, cambio de cultura, cultura de la universidad, cultura de la empresa, cultura de la investigación, cultura de la innovación, cultura de la creatividad, cultura de la calidad.