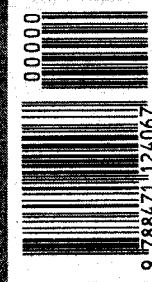


Andy HARGREAVES analiza en este libro como está cambiando la enseñanza, y las opciones y retos que se plantean al profesorado a medida que nos introducimos en la era postmoderna. Realiza una exposición asequible y rigurosa de la sociedad postmoderna, de los cambios sociales y de las transformaciones que se producen en el trabajo del profesorado.

Basándose en sus investigaciones con docentes de todos los niveles educativos, nos muestra las variaciones y vicisitudes de su trabajo, así como sus regularidades profundas y persistentes y los porqués de las continuas críticas e ingratitudes a las que éstos se ven sometidos en la consideración de su profesionalidad.

En esta obra se estudian con rigor y amenidad las dimensiones personal, moral, cultural y política de la enseñanza y del papel que desempeña el profesorado. Se examina de qué manera los cambios rápidos y de largo alcance, que se están produciendo en una época postindustrial, postmoderna, afectan y condicionan las regularidades fundamentales de la enseñanza y el trabajo de los educadores. HARGREAVES afirma que las estructuras y culturas de la enseñanza tienen que cambiar aún más para que los docentes no se vean atrapados en la culpabilidad, oprimidos por el tiempo y sobrecargados por las decisiones que les imponen.

Provocador, aunque muy práctico, este libro es de gran utilidad para los profesores de todos los niveles del sistema educativo y para los que con ellos colaboran, así como para quienes pretenden comprender mejor la enseñanza en una época postmoderna.



9 788471 124067

ISBN 84-7112-406-8

Colección: Pedagogía

A. Hargreaves

Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)



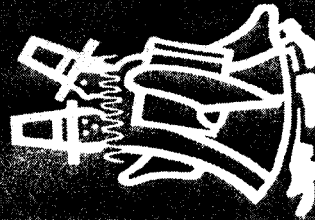
Profesorado, cultura y postmodernidad A. Hargreaves

QUINTA EDICION



Morata

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@edmorata.es - www.edmorata.es



Título original de la obra:
CHANGING TEACHERS, CHANGING TIMES
Teacher's work and culture in the postmodern age

© Andy Hargreaves
First published by Cassell, London, 1994
Reprinted in 1995

Primera edición: 1996
Segunda edición: 1998 (reimpresión)
Tercera edición: 1999 (reimpresión)
Cuarta edición: 2003 (reimpresión)
Quinta edición: 2005 (reimpresión)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© EDICIONES MORATA, S. L. (2005)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-45.666-2005
ISBN-13: 978-847112-406-7
ISBN-10: 84-7112-406-8

Compuesto por: Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: ELECE. Algete (Madrid)
Cuadro de la cubierta: *Salte de classe* de Henri Jules Jean Geoffroy (1889).
Reproducido con permiso del Ministerio de Educación de Francia

Contenido

PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA: Dilemas del presente, retos para el futuro, por Nieves Blanco	11
INTRODUCCIÓN DEL DIRECTOR DE LA COLECCIÓN INGLESA	19
PREFACIO Y AGRADECIMIENTOS	23
PRIMERA PARTE: El cambio	27
CAPÍTULO PRIMERO: Instrumentos y deseos (El proceso de cambio)	29
Introducción, 29.—La esencia del cambio, 31.— <i>El contexto del cambio</i> , 35.— <i>El proceso del cambio</i> , 37.— <i>Trabajo</i> , 41.— <i>Tiempo</i> , 44.— <i>Cultura</i> , 45.— <i>Futuro</i> , 47.	
CAPÍTULO II: El malestar de la modernidad (El pretexto para el cambio)	48
<i>La comprensión del cambio</i> , 48.— <i>El malestar de la modernidad</i> , 50.— <i>La crisis de la modernidad</i> , 59.— <i>Conclusión</i> , 61.	
CAPÍTULO III: ¿Postmodernidad o postmodernismo? (El discurso del cambio) ..	64
Introducción, 64.— <i>Postmodernidad y postmodernismo</i> , 64.	
CAPÍTULO IV: Las paradojas postmodernas (El contexto del cambio)	73
Introducción, 73.—1. <i>Economías flexibles</i> , 74.—2. <i>La paradoja de la globalización</i> , 79.—3. <i>El final de las certezas</i> , 83.—4. <i>El mosaico móvil</i> , 91.—5. <i>El yo ilimitado</i> , 100.—6. <i>Simulación segura</i> , 106.—7. <i>Comprensión del tiempo y del espacio</i> , 112.— <i>Conclusión</i> , 114.	
SEGUNDA PARTE: Tiempo y trabajo	117
CAPÍTULO V: Tiempo (¿Calidad o cantidad? El trato de Fausto)	119
Introducción, 119.—1. <i>Tiempo técnico-racional</i> , 120.—2. <i>Tiempo micropolítico</i> , 123.—3. <i>Tiempo fenomenológico</i> , 124.—4. <i>Tiempo sociopolítico</i> , 132.— <i>Separación</i> , 132.— <i>Colonización</i> , 135.— <i>Conclusión</i> , 139.	

CAPÍTULO VI: Intensificación (El trabajo de los profesores, ¿mejor o peor?) ...	142
<i>Introducción, 142.—La tesis de la intensificación, 144.—El tiempo de preparación: una cuestión crítica, 146.—El tiempo del profesor y la intensificación, 149.—El tiempo del profesor y la profesionalidad, 151.—Los beneficios del tiempo de preparación, 154.—Las perversiones del tiempo de preparación, 156.—Conclusión, 161.</i>	
CAPÍTULO VII: Culpabilidad (Estudio de las emociones en la enseñanza)	165
<i>Introducción, 165.—Enseñanza y culpabilidad, 166.—Dos tipos de culpabilidad, 168.—Las trampas culpabilizadoras, 170.—1. Compromiso con la atención, 170.—2. La apertura de la enseñanza, 173.—3. Rendición de cuentas e intensificación, 174.—4. La apariencia de perfeccionismo, 176.—Un caso de culpabilidad, 179.—Conclusión, 182.</i>	
TERCERA PARTE: La cultura	185
CAPÍTULO VIII: Individualismo e individualidad (El conocimiento de la cultura del profesor)	187
<i>La herejía del individualismo, 187.—Las culturas de la enseñanza, 189.—El individualismo como un déficit psicológico, 191.—El individualismo como una condición del lugar de trabajo, 195.—La redefinición de los determinantes del individualismo, 197.—Individualismo y atención personal, 199.—Individualismo e individualidad, 204.—Individualismo y soledad, 206.—Conclusión, 208.</i>	
CAPÍTULO IX: Colaboración y colegialidad artificial (¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?)	210
<i>Las críticas de la colegialidad, 212.—Culturas de colaboración, 218.—Colegialidad artificial, 221.—La colegialidad artificial en marcha, 222.—1. Empleo obligatorio del tiempo de preparación, 222.—2. Consultas con maestros de apoyo de educación especial, 225.—3. La tutoría a cargo del compañero, 230.—Conclusiones y consecuencias, 233.</i>	
CAPÍTULO X: La balcanización de la enseñanza (Una colaboración que divide)	235
<i>Introducción, 235.—"Roxborough High": Balcanización tradicional, 239.—1. Identificación con las asignaturas y relevancia de lo académico, 242.—2. Diferencias de categorías, 244.—3. El aislamiento de cada asignatura y el mito de la inmutabilidad, 246.—Lincoln Secondary School: una balcanización reformulada, 249.—1. Cohortes frente a departamentos, 250.—2. Asignaturas troncales frente a las exploratorias, 252.—3. "Los del poder" frente a "los que no son del poder", 254.— Resumen, 258.— La búsqueda de soluciones, 258.</i>	
CAPÍTULO XI: La reestructuración (Más allá de la colaboración)	264
<i>Introducción, 264.—La reestructuración y las culturas de colaboración, 268.— Más allá de la colaboración, 272.—1. ¿Visión y voz?, 272.—2. Confianza en las personas o confianza en los procesos, 275.—3. Estructura o cultura, 279.—4. Procesos y fines, 284.—Conclusión, 286.</i>	
ESQUEMAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ESPAÑOL Y CANADIENSE	288
SOBRE EL AUTOR	291
ÍNDICE DE AUTORES	293
ÍNDICE DE MATERIAS	297
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	301

Este libro está dedicado a mi madre y a mi difunto padre. Aunque se les negaron los beneficios de la educación que merecían, siempre apreciaron su valor. Tras el fallecimiento de mi padre, mi madre apoyó decididamente mi propia educación, tanto durante como después de la etapa obligatoria, a veces, a costa de considerables sacrificios personales. El sacrificio es una de las virtudes humanas más pasada de moda y menos valorada. Para mi madre, y las personas de su sexo, clase social y época, constituía la forma suprema de amar. Especialmente para quienes lo ofrecen, el sacrificio no precisa devolución, sino sólo aceptación y redención. A quienes actuaron así por el futuro de sus hijos, y a mi madre en particular, va dedicado este libro.

Tiempo

¿Calidad o cantidad? El trato de Fausto

Introducción

El tiempo es enemigo de la libertad. O así se lo parece a los profesores. El tiempo presiona de manera que impide el cumplimiento de sus deseos. Va en contra de la realización de su voluntad. El tiempo complica el problema de la innovación y confunde la implementación del cambio. Es fundamental para la configuración del trabajo de los educadores.

Los profesores se toman el tiempo con seriedad. Lo viven como una limitación fundamental que se impone a lo que son capaces de hacer y se espera que hagan en sus escuelas. "No tengo tiempo", "no hay bastante tiempo", "necesito más tiempo" son guantes que los profesores lanzan reiteradamente al paso de los innovadores entusiastas.

La relación entre el tiempo y el docente se sitúa en un nivel aún más profundo. El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores, sus colegas y quienes los regentan y supervisan. Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido. Los profesores pueden tomarse las cosas con calma o ganar tiempo, y es probable que consideren fijos e inmutables los horarios y el reparto temporal de tareas. En consecuencia, mediante el prisma del tiempo, podemos empezar a ver de qué forma los profesores construyen la naturaleza de su trabajo, a la vez que se ven limitados por él. El tiempo es un elemento muy importante en la *estructuración* del trabajo de los profesores¹. El tiempo estructura el trabajo docente y es, a su vez, estructurado por él. Por tanto, es algo más que una simple contingencia menor de la organización, que inhibe o facilita las tentativas de la dirección para implantar el cambio. Su definición e imposición forman parte del

¹ Sobre la importancia del tiempo como elemento clave del principio de estructuración, véase: GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity Press.

mismo núcleo del trabajo de los profesores y de las políticas y percepciones de quienes lo administran.

Este capítulo identifica y analiza distintas dimensiones del tiempo y sus consecuencias en relación con el trabajo de los profesores. Estas dimensiones no son simples perspectivas teóricas opuestas o complementarias; distintas formas del teórico de considerar el tiempo. Constituyen también facetas diferentes de cómo se construye e interpreta éste en el mundo social, en general, y en el trabajo de los profesores, en particular.

Este análisis del tiempo y el trabajo de los docentes surge de un estudio de las percepciones de los directores y maestros de escuelas elementales y de la forma de utilizarlo en la preparación o planificación del tiempo en la jornada escolar. En el próximo capítulo, presentaré los detalles del estudio. Por ahora, es suficiente saber que se realizó en 12 escuelas elementales de 2 consejos escolares de Ontario (Canadá), en las que, a consecuencia de unos acuerdos colectivos negociados, los maestros consiguieron un mínimo garantizado de tiempo —120 minutos semanales, por regla general, y a veces más— dedicado a la preparación, planificación y demás actividades de apoyo. El estudio no sólo se centró en las percepciones y utilización del tiempo de preparación en concreto, sino también en aspectos más generales del trabajo de los maestros fuera del tiempo establecido de clase. Este capítulo desarrolla los conocimientos sobre la relación entre el tiempo y el trabajo de los maestros que se obtuvieron del proyecto, tras analizar los datos. Las referencias al estudio tienen un carácter ilustrativo, seleccionadas para resaltar determinadas características del marco teórico. En los capítulos siguientes, presentaré una exposición más sistemática de los datos y descubrimientos del estudio.

He escogido cuatro dimensiones interrelacionadas del tiempo que quiero exponer, sobre todo, aplicándolas al trabajo de los maestros: *el tiempo técnico-racional, el tiempo micropolítico, el tiempo fenomenológico y el tiempo sociopolítico*.

1. Tiempo técnico-racional

En la dimensión *técnica-racional* del tiempo, éste es un *recurso* o *medio* finito, que puede aumentarse, disminuirse, gestionarse, manipularse, organizarse o reorganizarse con el fin de acomodar determinados fines educativos seleccionados. Esta dimensión del tiempo predomina en las formas de acción e interpretación administrativas que hacen suyos los principios modernistas de la racionalidad técnica y se organizan en torno a ellos. Como han señalado ciertos autores, como HABERMAS y SCHÖN, y como dije en el Capítulo II, las formas de pensamiento y acción técnicas-racionales suponen una separación clara entre medios y fines². En este caso, los fines y los propósitos pertenecen a los campos de las opciones filosóficas, morales o políticas, que se fundan en valores. En este contexto, se piensa que, una vez escogidos los fines, pueden identificarse instru-

² HABERMAS, J. (1970): *Towards a Rational Society*. Londres, Heinemann; SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Nueva York, Basic Books.

mental y científicamente los medios más eficaces para determinarlos, para su posterior implementación gerencial y administrativa. Desde este punto de vista, el tiempo es una variable objetiva, una condición instrumental, de organización, que puede manipularse desde arriba para favorecer la implementación de los cambios educativos cuyos fines y conveniencia se determinan en otra parte. En consecuencia, el objetivo de la investigación y de la administración educativas consiste en identificar e implantar distribuciones y usos del tiempo de los profesores que faciliten la realización de los objetivos pedagógicos que se pretenden.

En un artículo importante y perspicaz, Walter WERNER define esta visión del tiempo como "tiempo objetivo", "tiempo público" o "tiempo fijo". Ese tiempo —señala— es la verdadera base de la planificación:

Es especialmente el punto de vista de quienes elaboran el *currículum* (posibles responsables de iniciar el cambio) y de los administradores, que conciben la implementación según líneas de desarrollo temporal o piensan en fases o niveles sucesivos de utilización del programa.³

En esta perspectiva, si aparecen problemas de implementación, la Administración ajusta el tiempo objetivo y lo redistribuye en consecuencia.

La dimensión objetiva, técnica-racional del tiempo no sólo es importante en las áreas más obvias de la gestión eficaz o de su uso productivo⁴, sobre lo que volveremos más adelante, sino también para reforzar o inhibir los cambios educativos preferidos, que influyen en el carácter y orientación del trabajo de los maestros. Revisando los trabajos sobre el desarrollo y el cambio curriculares, FULLAN concluye que la provisión de pequeñas cantidades de tiempo puede arrojar beneficios reales⁵. En los Estados Unidos, BIRD y LITTLE sostienen que el tiempo es particularmente importante para romper el aislamiento del profesor y desarrollar normas de colegialidad:

El recurso más importante para el perfeccionamiento es el tiempo pasado con los compañeros; el otorgado a los profesores para que estudien, analicen y expongan sus prácticas; a los directores, vicedirectores, directores de departamentos y líderes de los profesores para que apoyen el perfeccionamiento; tiempo para que el profesorado examine, debata y mejore sus normas de cortesía, instrucción y perfeccionamiento. Debe concederse un espacio mayor para desarrollar estas actividades dentro de la jornada escolar normal, bien añadiendo actividades, bien eliminando las menos importantes⁶.

En relación con Gran Bretaña, CAMPBELL sostiene que las actuales "condiciones de trabajo de los profesores... parecen ancladas en el anacrónico

³ WERNER, W. (1988): "Program implementation and experienced time". *Alberta Journal of Educational Research*, XXIV (2), págs. 90-108, cita de la pág. 94.

⁴ Los estudios sobre la gestión del tiempo ponen de manifiesto la importancia que se concede a estos aspectos. Véanse, por ejemplo: WEBBER, R. A. (1972): *Time and Management*. Nueva York, Van Nostrand; McCARY, J. T. (1959): *The Management of Time*. Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.

⁵ FULLAN, M., con STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York, Teachers College Press, y Toronto, OISE Press.

⁶ BIRD, T., y LITTLE, J. W. (1986): "How schools organize the teaching occupation". *Elementary School Journal*, 86 (4), págs.493-511.

supuesto de que no se precisa tiempo para el desarrollo curricular"⁷. CAMPBELL señala cuatro tipos de tiempo que, en las diez escuelas que estudió, solían utilizarse para realizar y apoyar el desarrollo curricular en la escuela: *tiempo de trabajo en grupo*, para la planificación cooperativa, programado a continuación del horario escolar y percibido como un compromiso voluntario y moral; *tiempo robado a la clase*, para consultas urgentes con otros profesores durante la jornada escolar; *tiempo de dedicación personal*, fuera de la escuela, para la lectura y la planificación individuales y asistencia a cursos, y *tiempo de contacto programado* (o tiempo de preparación), que oficialmente estaba a disposición de los profesores, fuera de su horario de clase. Descubrió que, en las escuelas primarias británicas, el tiempo "de contacto programado" o de preparación oficial era muy reducido.

En todos estos casos, se considera que una mayor cantidad de tiempo a disposición de los profesores, fuera de las clases y fijada en el horario oficial, es una condición de excepcional importancia para la colegialidad del profesorado y el desarrollo curricular. El tiempo aquí es un recurso escaso que conviene facilitar en mayor medida para garantizar el perfeccionamiento de la escuela. Sin embargo, aunque la ampliación y la reasignación del tiempo del profesor, aparte del dedicado a la clase, puede en efecto ser una condición de una colaboración y colegialidad mayores, no es suficiente. CAMPBELL señala que, en las raras ocasiones en las que se daba más tiempo de preparación en escuelas primarias de Gran Bretaña, se utilizaba más para la relajación y la preparación individual y para corregir ejercicios que para la planificación y revisión cooperativas. En el Capítulo VIII, veremos que, en uno de los consejos escolares que participaron en el estudio del tiempo de preparación, ese espacio también se utilizó sobre todo con fines individuales, en vez de para el trabajo en colaboración. Es más, incluso en el segundo consejo, comprometido explícitamente en la planificación cooperativa, no todos los profesores entrevistados planificaron con sus compañeros y muchos de los que lo hicieron prefirieron realizarlo en momentos diferentes de los períodos de preparación dedicados al efecto.

En consecuencia, considerado como un medio o recurso técnico para llevar a la práctica los objetivos educativos de la colaboración entre profesores y el desarrollo curricular —para cambiar el carácter y la idea del trabajo de los docentes—, el tiempo tiene sus limitaciones, aunque se ponga a disposición de los profesores con generosidad. El tiempo adicional no garantiza de por sí el cambio educativo. En ese caso, desde el punto de vista innovador, hay que considerar (o así debería ser) más aspectos del tiempo del profesor que los relativos a su distribución, planificación y programación eficaces, en sentido técnico. También es importante cómo se utilice e interprete ese tiempo. Por tanto, habrá que tener en cuenta la contribución de las demás dimensiones del tiempo, aparte de las técnicas-racionales, a la configuración y reforma del trabajo de los profesores.

⁷ CAMPBELL, R. J. (1985): *Developing the Primary Curriculum*. Eastbourne, Cassell.

2. Tiempo micropolítico

Una vez implantadas en la escuela, con una cierta objetividad externa, las distribuciones de tiempo programadas entre los distintos profesores, grados y asignaturas son más que simples guías informativas sobre dónde y cuándo está cada cual⁸. Son, incluso, más que formas racionalmente calculadas y técnicamente eficientes de distribuir el tiempo según las necesidades educativas, dentro de los límites de los recursos disponibles, como aulas y pericia del profesorado. Las distribuciones de tiempo reflejan también las configuraciones dominantes de poder y categoría en las escuelas y sistemas escolares: tienen significación micropolítica.

La significación micropolítica de la programación del tiempo se pone de manifiesto de distintas maneras. Por ejemplo, en el *curriculum*, las asignaturas de mayor categoría y sobre todo las asignaturas "académicas", reciben una asignación de tiempo más generosa y se les garantiza un horario más favorable y adecuado para hacerlas obligatorias, que las asignaturas de categoría inferior, prácticas⁹. Estas distribuciones de tiempo, y las necesidades de profesorado que generan, reflejan el poder y el tamaño de los departamentos de áreas de categoría superior, creando más oportunidades de ascensos de nivel y de establecimiento de las condiciones flexibles que generan. En consecuencia, el tiempo concedido a determinadas áreas curriculares redunda en el tiempo que queda a disposición de los profesores que trabajan en ellas. El simple hecho de la presencia de intereses personales y materiales de los docentes constituye una buena razón para proteger y defender con vehemencia las asignaciones de tiempo que se conceden a las asignaturas más favorecidas¹⁰.

En el campo más general del trabajo de los profesores, el hecho de que los maestros elementales tengan prácticamente todo su tiempo programado asignado a clases pone de manifiesto que la concepción dominante y aplastante del trabajo de los docentes está presidida por el trabajo en el aula. Tal como suele entenderse, el trabajo en clase constituye el núcleo central de la enseñanza. Hasta cierto punto, todas las demás actividades son, en comparación, periféricas o complementarias. Aparte de este núcleo fundamental, el tiempo dedicado a planificar, preparar, evaluar y consultar constituye un indicio de categoría y poder que permite al profesor interesado estar "al margen", como si no se tratara de una necesidad pedagógica específica.

A medida que ascendemos por la jerarquía de poder y prestigio de la administración educativa, también nos apartamos del aula, de la definición nuclear, convencional, de lo que es un profesor. Los directores pueden permanecer más tiempo fuera del aula que los vicedirectores. Éstos, a su vez, disponen de un horario no lectivo más amplio que los profesores "de aula". Esas diferencias también se apre-

⁸ Véanse, por ejemplo: BROOKES, T. E. (1980): *Timeable Planning*. Londres, Heinemann; SIMPER, R. (1980): *Practical Guide to Timetabling*. Londres, Ward Lock Educational.

⁹ Véanse: GOOBSON, I. (1983): "Subjects for study: Aspects of a social history of curriculum". *Journal of Curriculum Studies*, 15 (4), págs. 391-408; BURGESS, R. (1983): *Experiencing Comprehensive Education*. Londres, Methuen.

¹⁰ Véase: BALL, S. (1987): *Micropolitics of the School*. Londres, Methuen/Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.)

cion *dentro* de la comunidad docente regular, reflejando las diferencias de categoría y poder entre sus integrantes. A este respecto, el hecho de que los profesores de secundaria dispongan de más tiempo de preparación y de planificación que los de primaria o que, hasta hace poco, los profesores de los niveles intermedios* dispusieran de una mayor proporción de tiempo dedicado a esos menesteres que los maestros de educación infantil y de primaria, no refleja tanto diferencias sustanciales y sustantivas entre las necesidades de planificación y preparación de unos y otros, sino las diferencias históricas y relacionadas con los sexos entre dos tradiciones de enseñanza muy distintas. Una de ellas está profundamente enraizada en una tradición de elite, con predominio masculino, dedicada a la educación de los alumnos capaces de ingresar en la universidad, los negocios y las profesiones liberales. La otra ahonda sus raíces en la tradición de la escuela elemental, saturada de docentes femeninas, dedicada a la enseñanza obligatoria y a la socialización de los más pequeños¹¹. En consecuencia, gran parte de las controversias para conseguir una mayor proporción de tiempo extralectivo para los maestros de primaria tiene relación con cuestiones fundamentales de paridad y categoría dentro de la profesión docente, procurando corregir una herencia histórica de desigualdad entre el trabajo propio del magisterio (con mayor proporción de maestras) y el del profesorado de secundaria (masculino, por regla general).

En consecuencia, los argumentos en torno al aumento del tiempo de preparación y planificación de los maestros de primaria sólo están relacionados, en parte, con cuestiones racionales referidas a las necesidades concretas de preparación y planificación. Esos argumentos también tienen que ver con las reivindicaciones de categoría profesional dentro de la profesión docente y, en concreto, con las tentativas de ampliar la definición del trabajo de los maestros de primaria trascendiendo los límites del aula. A este respecto, la adjudicación de tiempo de dedicación profesional no lectivo a los maestros es más que una simple cuestión técnica de ajuste administrativo o de mejora de recursos. Es una cuestión que tiene consecuencias micropolíticas.

3. Tiempo fenomenológico

En los horarios y calendarios, en las oportunidades y en las limitaciones temporales, el tiempo parece exterior al profesor, como si tuviera una existencia independiente. Sin embargo, tiene también una importante dimensión *subjetiva*. En efecto, veremos más tarde que el tiempo es, esencial e inevitablemente, un fenómeno subjetivo. Lo que se tiene y llega a considerarse como el tiempo objetivo, incluso en forma de tiempo de reloj, no es, en realidad, sino una convención pactada, intersubjetiva. Los horarios y calendarios, que pueden parecerse externos, limitadores e inalterables, son, en realidad, el producto de una definición y decisión subjetivas. En este sentido, las estructuras temporales son el resultado de la acción humana, aunque, una vez establecidas, constituyen también un contexto de esa

* En el texto se alude a los profesores de *intermediate or junior high school*. Más o menos, en España se corresponderían con los niveles del primer ciclo de la E.S.O. (N. del T.)

¹¹ Véase: FULLAN, M., y CONNELLY, F. M. (1987): *Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future*. Toronto, Ontario Ministry of Education.

acción. Este es el principio fundamental de la *estructuración* del tiempo. Es un principio que nos lleva a cuestionar la aparente naturalidad de las asignaciones y distribuciones temporales vigentes y a investigar sus orígenes e interpretación sociales.

En relación con el tiempo subjetivo, hay otro aspecto que no pertenece a la constitución misma del tiempo, sino que transcurre paralela a él y no concuerda con las distribuciones ordenadas y lineales del tiempo objetivo. Podemos denominarle "dimensión *fenomenológica* del tiempo". En ella, el tiempo es subjetivo, vivido y tiene una duración interna que varía de persona a persona¹². El sentido interno del tiempo de una persona puede estar en contradicción con el tiempo de reloj y, en comparación con él, puede "volar" o "alargarse"¹³. Los sentidos del tiempo de diversas personas también pueden ser contradictorios entre sí. Con frecuencia, pasa de forma diferente para nosotros y para nuestros vecinos.

Las variaciones subjetivas de nuestros sentidos del tiempo se basan en otros aspectos de nuestras vidas: en nuestros proyectos, intereses y actividades y en los tipos de exigencias que nos plantean. Nuestro trabajo, nuestras ocupaciones, los papeles que desempeñamos en la vida se unen con estos proyectos, actividades e intereses de forma peculiar, de modo que nuestros sentidos del tiempo varían según los tipos de trabajo que efectuamos y las clases de roles que desempeñamos en la vida. SHAKESPEARE, cuyos escritos extraen gran parte de su fuerza cómica y trágica de su aguda sensibilidad ante las diferencias fenomenológicas de comprensión e interpretación entre sus personajes, ha escrito con gran perspicacia sobre las diferencias subjetivas entre los sentidos del tiempo y su forma de vincularse con nuestros proyectos de vida más generales. En *As You Like It*, presenta esta conversación entre Rosalind y Orlando¹⁴:

Ros.: Por favor, ¿qué hora es?

Or.: Deberías preguntarme qué día es; en el bosque no hay reloj.

Ros.: Entonces, en el bosque no hay un auténtico amante; alguien que suspirase a cada minuto y gimiera a cada hora detectaría el perezooso paso del Tiempo tan bien como un reloj.

Or.: Y, ¿por qué no el rápido paso del Tiempo? ¿No sería, acaso, igual de acertado?

Ros.: De ninguna manera, señor. El Tiempo viaja a distintos ritmos en personas diferentes. Yo os diré para quién pasa cómodamente el Tiempo, para quién trota el Tiempo, para quién galopa el Tiempo y para quien permanece inmutable...

Or.: ¿Para quién pasa el Tiempo cómodamente?

Ros.: Para un clérigo que no sepa latín y para un hombre rico que no tenga gota, porque el uno duerme con facilidad porque no puede estudiar y el otro vive feliz porque nada le duele; el uno está liberado de la carga de un aprendizaje

¹² Véase: SCHUTZ, A. (1973): *Collected Papers*. Vol. I: *The Problem of Social Reality*. La Haya, Martinus Nijhoff.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ SHAKESPEARE, W. (1966): *As You Like It*, Acto III. *The Oxford Shakespeare. Complete Works*. Nueva York, Oxford University Press, pág. 230. (Trad. cast.: *Como gustéis*. Valencia, Inst. Shakespeare, Universidad de Valencia, 1983.)

escaso y ruinoso y el otro sabe que no tiene que soportar el peso de una grave y tediosa penuria. Para éstos, el Tiempo pasa cómodamente.

Or.: ¿Para quién galopa?

Ros.: Para el ladrón que va al patíbulo, porque, aunque camina con tanta lentitud como le permiten los pies, piensa que llegará allí demasiado pronto.

Or.: ¿Para quién permanece inmutable?

Ros.: Para los letrados que están de vacaciones, porque duermen entre los períodos de sesiones y no perciben cómo pasa el Tiempo.

Como indican las líneas de SHAKESPEARE, el tiempo subjetivo varía según la ocupación y las preocupaciones. A este respecto, las ocupaciones, las preocupaciones y los sentidos del tiempo con ellas relacionados de los administradores y de los innovadores, por una parte, y el de los profesores corrientes, por otra, son muy diferentes.

WERNER ha señalado con acierto algunas de estas diferencias en cuanto a la perspectiva del tiempo y su importancia para el proceso de implementación del *currículum*. Según WERNER, da la sensación de que los administradores e innovadores son los verdaderos guardianes del tiempo "objetivo":

Los documentos programáticos y las estrategias para su implementación, junto con la organización escolar, asumen una idea del tiempo objetiva, racionalizada y administrativa. En cuanto tal, el tiempo objetivo configura la implementación, no sólo como lo mide el reloj del aula, sino también por la estructura del nuevo programa¹⁵.

WERNER describe cómo experimentan los profesores el tiempo, en el contexto de sus propias estructuras de clase, de manera que choca con los supuestos temporales que llevan consigo los calendarios de innovación de los administradores. Presenta datos que muestran que, en el contexto de la innovación, los profesores sienten presión y ansiedad a causa de las excesivas exigencias temporales, además de culpabilidad y frustración porque implementan el nuevo programa con mayor lentitud y menor eficacia que las requeridas por los cronogramas administrativos. Desde el punto de vista del profesor, las exigencias de los nuevos programas se imponen sin tener muy en cuenta las presiones que se ejercen sobre los profesores y las demandas que se les plantean y, además, se producen pocas orientaciones relativas a la forma de integrar las nuevas exigencias con las prácticas y rutinas vigentes. En consecuencia, para el profesor, las expectativas cronológicas que incluye la innovación parecen excesivas, por lo que surge el conflicto entre el docente y el administrador en relación con las perspectivas temporales. En este caso, parece que el administrador se muestra insensible ante la perspectiva temporal subjetiva del profesor y las condiciones de trabajo en las que se funda. Es muy probable que, en ese momento, cobren más fuerza las reclamaciones de los docentes para poder disponer de más tiempo, de tiempo adicional para la planificación y de unos cronogramas de aplicación de las innovaciones más amplios.

¹⁵ WERNER, W., *op. cit.*, nota 3, pág. 96.

Por tanto, desde el punto de vista del aula, con casi total seguridad, hay grandes diferencias entre la perspectiva del tiempo subjetivo de los administradores y la de los profesores, que tienen importantes consecuencias para la gestión del cambio educativo. Es útil conceptualizar algunas de estas diferencias en relación con la distinción establecida por el antropólogo Edward HALL, entre las concepciones *monocrónica* y *poli-crónica* del tiempo¹⁶.

Según HALL, las personas que operan en un marco temporal *monocrónico* se centran en hacer una sola cosa a la vez, en serie, siguiendo una progresión lineal a través de un conjunto de etapas concretas. Dedicán sus energías a realizar programas y a despachar como pueden los asuntos dentro de ellos (de modo parecido a la forma de actuar de algunos médicos que tienen que atender largas listas de pacientes). En este marco temporal, la sensibilidad a las particularidades del contexto o a las necesidades del momento es pequeña. El programa y su realización satisfactoria tienen prioridad. En realidad, quienes tienen el control administrativo en un marco temporal monocrónico tratan de ejercer un control elevado de la distribución temporal y de los programas para garantizar que el trabajo de la organización se realice satisfactoriamente (pero, sin embargo, son menos precisos respecto a la tarea, sobre lo que se considera una realización satisfactoria). En ese trabajo, la realización de tareas, programas y procedimientos predomina sobre el cultivo de las relaciones con las personas. El tiempo monocrónico se extiende por la mayoría de las culturas occidentales (aunque no por las mediterráneas); predomina de forma abrumadora en los mundos de los negocios y las profesiones; es característico de las grandes organizaciones burocráticas y, quizá lo más interesante de todo, está muy generalizado entre los varones (véase la Tabla 5.1).

TABLA 5.1

Marcos temporales monocrónicos y poli-crónicos¹⁷

Marcos temporales monocrónicos	Marcos temporales poli-crónicos
Una cosa cada vez.	Varias cosas a la vez.
Realización de programas.	Realización de transacciones.
Baja sensibilidad al contexto.	Elevada sensibilidad al contexto.
Control de la realización de programas.	Control de la descripción y evaluación de tareas.
Orientación a los programas y procedimientos.	Orientación a las personas y relaciones.
Culturas "occidentales".	Culturas amerindias y latinas.
Esfera oficial de empresas y profesiones.	Esfera "no oficial" de la vida informal y doméstica.
Grandes organizaciones.	Pequeñas organizaciones.
Masculinos.	Femeninos.

¹⁶ HALL, E. T. (1984): *The Dance of Life*. Nueva York, Anchor Press/Doubleday.

¹⁷ Derivado y adaptado de HALL, *op. cit.*, nota 16.

En comparación, en el tiempo *policrónico*, las personas se centran en hacer varias cosas a la vez, de forma combinada. En él, importa menos cumplir progresivamente sus transacciones (para el médico policrónico, el paciente siguiente debe esperar hasta haber atendido adecuadamente al que está viniendo en ese momento, con independencia del tiempo que esto suponga). En los marcos temporales policrónicos, hay una sensibilidad mucho mayor al contexto, a las consecuencias y complicaciones de las circunstancias y del medio. Quienes ejercen el control administrativo en una perspectiva policrónica permiten una amplia libertad de criterio a sus subordinados en la distribución temporal, en el momento en que deben realizarse las distintas tareas. No obstante, en comparación con quienes se desenvuelven en un marco monocrónico de referencia, es probable que ejerzan un control mucho más estricto sobre la descripción y evaluación de la tarea en sí. En este caso, no sólo es importante la simple realización de la tarea, sino que se ejecute con arreglo a las intenciones y definiciones iniciales. En el marco policrónico de referencia, son más importantes las relaciones que las cosas. El tiempo policrónico está más orientado a las personas que a las tareas. Predomina en las culturas amerindias y latinas o mediterráneas; es corriente en las esferas de las relaciones informales y en la vida doméstica (una esfera intensa y densa de múltiples tareas y relaciones interpersonales); es más probable encontrarlo en organizaciones más pequeñas y dirigidas de forma más personal, y es más corriente entre las mujeres que entre los hombres.

El marco temporal monocrónico y la concepción técnica-racional del tiempo a la que da lugar tienen la ventaja de garantizar que se ejecuten las operaciones en grandes organizaciones en donde hay que coordinar e integrar muchas actividades independientes. Sin embargo, dice HALL, las organizaciones encerradas en el tiempo monocrónico tienden a la rigidez y a perder de vista sus fines originales. Tratan de arrasar mediante los cambios y de imponer distribuciones temporales insensibles a las peculiaridades de las circunstancias o el contexto y a las relaciones interpersonales que en ellas se desarrollan. Hacen más hincapié en las *apariencias* de la actuación y del cambio conseguido que en la calidad y el carácter de la ejecución o del propio cambio. Y quizá lo más importante de todo, deshumanizan la organización en aspectos fundamentales, alienando a quienes pertenecen a ella con respecto a sí mismos, al restringir la sensibilidad al contexto. Esto es particularmente cierto cuando una cultura dominante, administrativa y masculina de tipo monocrónico entra en contacto con miembros femeninos proclives a la policronicidad. Así lo expresa HALL:

la gestión moderna ha acentuado el aspecto monocrónico a expensas del policrónico, menos manejable y menos previsible. En nuestra cultura, prácticamente todo funciona a favor de una visión monocrónica del mundo, premiándola. Pero el aspecto antihumano de [monocrono] es alienante, sobre todo para las mujeres. Por desgracia, hay demasiadas que han "comprado" el mundo del tiempo [monocrono], sin percatarse de que el sexismo inconsciente forma parte de él... Las mujeres notan que en la forma de manejar el tiempo de las organizaciones modernas hay algo raro... Tan pronto como uno entra por la puerta de la oficina, se encuentra inmediatamente encerrado en una estructura monocrónica y monolítica, cuyo cambio es prácticamente imposible.¹⁶

¹⁶ *Ibid.*, pág. 54.

En la educación, la distinción entre los marcos temporales monocrónico y policrónico se ha aplicado de forma muy interesante a las explicaciones de la oposición a la escolarización de los jóvenes de clase trabajadora. A este respecto, McLAREN ha mostrado, cómo los adolescentes de clase trabajadora, en su cultura callejera, se orientan hacia unos marcos temporales ricos y policrónicos, en los que se surgen y en los que ocurren muchas cosas a la vez en un conjunto de relaciones interpersonales densas, complicadas y en rápido cambio. McLAREN observa que esos estudiantes se oponen al mundo monocrónico y burocráticamente controlado del aula, con su proceso despersonalizado de tareas únicas cuyo desarrollo es lineal y paso a paso.¹⁹ Me parece conveniente sugerir que las diferencias entre el marco temporal de referencia de los profesores y el de los administradores pueden ser tan significativas e iluminadoras como las existentes entre los profesores y sus alumnos.²⁰

En el mundo de la escuela y, en especial, en el de la escuela elemental, predomina una mano de obra docente femenina, que entra en contacto con una Administración en la que predominan los varones. Como han señalado APPLE en los Estados Unidos, CURTIS en Canadá y PURVIS en el Reino Unido, el trabajo de los maestros en la escuela elemental es, por una serie de profundas razones históricas, sobre todo femenino.²¹ El control, administración y supervisión del trabajo de estos maestros constituye, a este respecto y hasta un nivel abrumador, un proceso en el que los supervisores dirigen la vida laboral de las mujeres. Este proceso de administración del trabajo de los maestros, muy sesgado con respecto al género, tiene importantes consecuencias para las relaciones entre el tiempo, por una parte, y el trabajo de los profesores y el cambio educativo, por otra.

El mundo del maestro de la escuela elemental es de carácter profundamente policrónico, y cada vez más a medida que se desciende desde los niveles superiores de edad a los inferiores. Es un mundo complejo, denso, en donde las sofisticadas destrezas del maestro deben dirigirse a solucionar muchas cosas al mismo tiempo. El funcionamiento simultáneo de diversos centros de aprendizaje, por ejemplo, sigue este principio. Como señala Philip JACKSON, el aula de la escuela elemental está presidida por un sentido básico de lo *inmediato*.²² Se trata de un mundo profundamente basado en unas relaciones interpersonales intensas, sostenidas, sutiles y cambiantes entre grandes grupos de niños y entre ellos y su maestro. Es un mundo menos marcado por la campana y por el horario que la escuela secundaria; un mundo en el que pueden y deben desarrollarse proyectos y en donde hay que jugar con los intereses y actividades según las vicisitudes del momento. La cultura del aula de la escuela elemental —predominantemente femenina— es, pues, muy sensible a lo imprevisible y a las particularidades del

¹⁹ McLAREN, P. (1986): *Schooling as a Ritual Performance*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
²⁰ Sobre las diferencias de marcos temporales dentro de la comunidad docente, véase: LUBBECK, S. (1985): *Sandbox Society*, Nueva York, Falmer Press.

²¹ APPLE, M. W. (1986): *Teachers and Texts*. Londres, Routledge & Kegan Paul (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.); CURTIS, B. (1988): *Building the Educational State*. Nueva York, Falmer Press; PURVIS, J. (1981): "Women and teaching in the nineteenth century", en: DALE, R., y cols. (eds.) (1981): *Education and the State. Vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*. Lewes, Falmer Press.

²² JACKSON, P. W. (1968): *Life in Classrooms*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston. (Trad. cast.: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata-Paideia, 1991, 2.ª ed.)

contexto, a la importancia de las relaciones interpersonales y a la realización satisfactoria de las tareas que están a mano. Es característico que, para la maestra elemental, las exigencias del contexto inmediato, las actividades que se deben realizar allí y las personas a las que hay que atender en ese contexto preceden en importancia a la regulación cronológica de la implementación o a los requisitos para ocupar el tiempo de preparación oficialmente fijado con el "adecuado" trabajo administrativo.

Los conflictos e incomprendiones se producen cuando estas culturas policrónicas de las maestras elementales entran en contacto con la cultura monocronica de la administración masculina, que es menos sensible al contexto del aula. Esto puede ocurrir ante la imposición inflexible de planes de implementación, por ejemplo. También surgen conflictos e incomprendiones cuando los administradores diseñan un tiempo de preparación para determinados fines, como la planificación cooperativa, y pasan por alto la inadecuación y la incongruencia que suponen para algunos maestros esos fines programados, dados los peculiares contextos en los que trabajan. Este es el problema que encierra lo que llamo *colegialidad artificial*, que examino en el Capítulo IX.

Como veremos en posteriores capítulos, el compañero con quien uno tenga que colaborar, según el programa previsto, por ejemplo, quizá no sea flexible o compatible, desde el punto de vista personal. El "experto" (por ejemplo, un maestro de educación especial) con quien tenga que reunirse otro profesor, según el horario convenido, puede estar menos cualificado, en cuanto a su destreza, que el que asiste a la reunión. Los maestros pueden juzgar más conveniente y productivo colaborar entre ellos después del horario escolar o durante la hora de la comida, en vez de hacerlo durante el tiempo previsto para la preparación (que quizá prefieran dedicar a otros fines, como telefonar o fotocopiar en un momento en el que otros maestros no tengan que utilizar esos servicios). Estos ejemplos ponen de manifiesto que las necesidades y demandas que surgen de las particularidades del contexto pueden obstruir, impedir o redefinir los fines marcados por los nuevos procedimientos administrativos y las distribuciones de tiempo que los acompañan. En esta tensa yuxtaposición de los marcos temporales monocronico y policronico puede distinguirse gran parte de las razones del aparente fracaso de las reformas de la educación impuestas por vía administrativa.

¿Cuáles son las consecuencias normativas de estas diferencias intersubjetivas entre las perspectivas temporales de maestros y administradores? Según WERNER, lo que importa es que los administradores sean más conscientes y sensibles ante las distintas perspectivas temporales de los maestros a los que afectan sus innovaciones. Dice: "los responsables de la elaboración de programas pueden preguntarse sobre lo que su trabajo da por supuesto en relación con el tiempo de los maestros y lo que de ello se deriva para éstos".²³ Y, más en concreto, afirma: "cuando un proyecto se pone en marcha, hay que sensibilizarse con el tiempo que se vive y estar dispuesto a modificar continuamente el curso temporal previsto, así como mantenerse abierto a la crítica de las razones que rigen su distribución."²⁴

²³ WERNER, *op. cit.*, nota 3, pág. 106.

²⁴ *Ibid.*, pág. 107.

Las recomendaciones de WERNER son importantes en la medida en que tratan de aproximar ambos marcos temporales (vividó y objetivo) y de aumentar la consciencia de los administradores y su comprensión de la complejidad del trabajo de los maestros. No obstante, creo que no llegarán muy lejos por dos razones.

En primer lugar, admiten sin oposición la consecuencia de que el tiempo "fijado", "objetivo" o "técnico-racional" mantiene una superioridad existencial o administrativa sobre el tiempo "vividó", "subjetivo" o "fenomenológico". Dejan abierta la consecuencia de que las perspectivas temporales subjetivas de los maestros son importantes, aunque también imperfectas, para ser acomodadas e incorporadas por una Administración más atenta y, en último término, condescendiente. Esto plantea importantes cuestiones sobre la validez, la relevancia y la practicidad de las perspectivas temporales basadas en un marco de referencia (administrativo) para organizar los detalles del trabajo de los maestros que se fundan en un marco diferente.

En segundo lugar, la apelación a una mayor sensibilidad administrativa con respecto a los problemas del tiempo suscita la cuestión de cómo y por qué los marcos temporales monocronicos han llegado a predominar en el ámbito administrativo. No tiene en cuenta la significativa posibilidad de que quizá los problemas sobre el control del trabajo de los maestros no giren en torno al conflicto entre una perspectiva temporal "de orden superior" y monocronica (que constituye el dominio de la Administración), y la perspectiva "subordinada" y policronica que constituye el dominio de los maestros ordinarios, sino en torno a los mismos principios y constitución de las perspectivas temporales monocronicas, cuando se desarrollan y aplican a través de los aparatos del control administrativo.

La primera cuestión puede tratarse en relación con la física del tiempo, que desafia cualquier objetividad espuria que pudieran invocar los defensores y partidarios de ciertas perspectivas temporales. La segunda plantea importantes cuestiones respecto al carácter *sociopolítico* del tiempo en los ambientes de organización, sobre las razones por las que las perspectivas temporales monocronicas llegan a predominar en el ámbito administrativo. Volveré sobre ello en el próximo apartado.

La importante línea de base a partir de la cual comenzar las evaluaciones de los méritos relativos de los diferentes sentidos subjetivos del tiempo es el principio de EINSTEIN, generalmente aceptado, de que el tiempo físico es relativo. Ni en el espacio ni en el tiempo hay puntos fijos absolutos. En este sentido, el tiempo objetivo no tiene, en cuanto tal, existencia física independiente. Es una construcción humana y una convención en torno a la cual la mayoría de nosotros organizamos nuestra vida, sin cuestionarla de ninguna manera.

En su brillante y accesible explicación de las teorías de la relatividad, Stephen HAWKING describe cómo se relaciona el tiempo con la velocidad de la luz. Por una parte, explica, el tiempo va más despacio a medida que nos acercamos a la velocidad de la luz.²⁵ Por otra, parece que el tiempo avanza más despacio cuando se acerca a un cuerpo masivo, como la Tierra. En efecto, HAWKING describe experi-

²⁵ HAWKING, S. (1988): *A Brief History of Time*. Nueva York, Bantam Books. (Trad. cast.: *Historia del tiempo*. Madrid, Alianza, 1992.)

mentos realizados con relojes situados encima y debajo de depósitos de agua elevados que pusieron de manifiesto que los que estaban más cerca de la Tierra marchaban más despacio.²⁶

Volveré sobre este argumento y me extenderé sobre él muy pronto porque, en calidad de analogía, tiene inmensas aplicaciones en la dimensión sociopolítica del tiempo. Por el momento, sólo quiero dejar establecida su relatividad física. Esto tiene una importancia excepcional porque, dado que el tiempo físico es verdaderamente relativo, los defensores del tiempo "objetivo", "monocrónico" o "técnico-racional" no pueden apelar a las leyes naturales del mundo físico como justificación del valor y la superioridad de sus propias perspectivas concretas sobre el tiempo. En consecuencia, las afirmaciones pronunciadas a favor o en contra de los marcos temporales monocrónicos de los administradores deben evaluarse en relación con otras bases, incluidas las sociales y políticas.

4. Tiempo sociopolítico

En la educación, los marcos temporales monocrónicos no prevalecen en el ámbito administrativo porque estén más de acuerdo con las leyes del mundo natural ni porque sean necesariamente más eficaces en el plano educativo o eficientes en el administrativo, sino porque constituyen una prerrogativa de los poderosos. En los conflictos entre las diferentes perspectivas temporales, como en los que se producen entre otras visiones subjetivas del mundo, generalmente se aplica el principio de BERGER y LUCKMANN: quienes definen la realidad son los que tienen el palo más grande.²⁷ A este respecto, la dimensión sociopolítica del tiempo, el modo de convertirse en dominantes en el ámbito administrativo determinadas formas de tiempo, constituye un elemento central del control administrativo del trabajo de los profesores y del proceso de implementación del *curriculum*. En las versiones modernas de esta dimensión del tiempo, hay dos elementos complementarios de especial importancia: la *separación* y la *colonización*.

Separación

Un aspecto importante de la dimensión sociopolítica del tiempo consiste en la separación entre el interés, la responsabilidad y la perspectiva temporal asociada del administrador y los correspondientes al profesor. Por analogía, la descripción de las propiedades físicas del tiempo de HAWKING servirá para ilustrar esta cuestión:

Otra predicción de la relatividad general es que el tiempo parece ir más despacio cuanto más cerca esté de un cuerpo masivo como la tierra. Esto se debe a que existe una relación entre la energía de la luz y su frecuencia (es decir, el número de ondas

²⁶ *Ibid*.

²⁷ BERGER, L., y LUCKMANN, S. (1967): *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth, Penguin. (Trad. cast.: *La construcción social de la realidad*. Madrid, Anorrotu-H. F. Martínez de Murguía, 1984, 7.ª reimpr.)

de luz por segundo): cuanto mayor sea la energía, mayor será la frecuencia. Cuando la luz viaja hacia arriba en el campo gravitatorio de la tierra, pierde energía, por lo que la frecuencia disminuye (esto significa que la longitud del tiempo entre la cresta de una onda y la de la siguiente aumentará). A alguien que se encuentre arriba, le parecerá que todo lo que ocurre debajo sucede de forma más lenta.²⁸

Aunque siempre conviene ser cauteloso cuando se trasponen proposiciones de la física al mundo social, la transferencia de este principio concreto del tiempo lleva a algunas formas de ver las cosas en el campo de la educación que pueden ser provechosas. En particular, sugiere la siguiente previsión para el proceso de implementación y de cambio:

Cuanto más alejado se esté del aula, del denso centro de las cosas, mayor será la sensación de que lo que en ella sucede se desarrolla con mayor lentitud.

Este principio explica la muy documentada impaciencia de los administradores ante el ritmo del cambio en sus escuelas. Desde su punto de vista distante, no ven el aula con su densa complejidad, con su apremiante carácter inmediato, tal como lo aprecia el maestro. En cambio, la ven desde el punto de vista del único cambio que ellos apoyan y promueven (y del cual puede depender también su reputación en su carrera profesional); un cambio que se destacará frente a todos los demás acontecimientos y presiones de la vida de la clase. Los administradores contemplan el aula de manera monocrónica y no policrónica. Por eso, los cambios que inician y promueven parecen desarrollarse mucho más despacio de lo que les gustaría.²⁹

Mientras tanto, los maestros tienen la sensación de que el ritmo de cambio es mucho más rápido. Desde su posición en el mismo centro de las cosas, en donde quizá tengan que ocuparse de múltiples cambios y no sólo de uno (una nueva clase, un programa nuevo de ciencias sociales y una iniciativa de planificación en colaboración, quizá) y en donde tienen que hacer todo esto mientras siguen ocupándose de las permanentes y amplias restricciones que impone la vida del aula, es frecuente que consideren que la cronología para la implementación del cambio preparada por la Administración es demasiado ambiciosa y poco realista.³⁰ El profesor ve y experimenta la clase de forma policrónica, no monocrónica. En consecuencia, hay una tendencia a simplificar el cambio o a hacerlo más lento, de manera que el complicado y policrónico mundo del aula pueda mantenerse dentro de unos límites manejables. Esto contribuye a explicar el descubrimiento de WERNER de que, a menudo, los profesores tratan de adaptar los procesos de innovación actuando más despacio:

²⁸ HAWKING, S., *op. cit.*, nota 25.

²⁹ Así pues, las diferencias entre las perspectivas temporales de profesores y administradores no se basan genéricamente en los respectivos "tipos" de personas, sino que surgen de las especiales relaciones que los profesores y los administradores tienen, respectivamente, con el contexto de la enseñanza en el aula y con el trabajo de los docentes. En sus propias oficinas, la vida de los administradores puede ser tan policrónica como la vida de los profesores en su propio ambiente inmediato de trabajo.

³⁰ Este fenómeno recibe, a veces, la denominación de *innovación compuesta* [HARGREAVES, A. (1989): *Curriculum and Assessment Reform*. Milton Keynes, Open University Press; Toronto, OISE Press] o *innovación múltiple* [BALL, S. (1987): *The Micropolitics of the School*. Londres, Methuen].

Trabajar despacio en clase es el resultado de tratar de captar lo que lleva consigo un programa, resolver las dudas respecto a cómo puede utilizarse mejor y procurar realizar un trabajo adecuado en tales circunstancias, todo a la vez.³¹

De este choque entre las perspectivas temporales de administradores y profesores surge una paradoja curiosa e inquietante. Cuanto más rápida y "no realista" sea la cronología de implementación, más tratará de alargarla el profesor. Cuanto más lento realice éste el proceso de implementación, más impaciente estará el administrador y más inclinado a forzar el ritmo, a imponer un cronograma de aplicación más corto aún o a imponer alguna otra innovación, como otra tentativa para garantizar el cambio. Esto añade nuevas presiones y complejidades al mundo policrónico del profesor, lo que aumenta la tendencia a hacer aún más lento el ritmo de aplicación de estos requisitos adicionales! ¡Y así sucesivamente!

El resultado es lo que algunos analistas han llamado la *intensificación* del trabajo de los profesores: una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación con lo que hacen los docentes y con lo que deberían hacer en el transcurso de la jornada escolar.³² Gran parte del proceso, un tanto autodescalificador, de la intensificación proviene de las perspectivas e ideas disparejas respecto al tiempo involucradas en las abruptas y grandes divisiones que existen entre Administración y enseñanza, entre planificación y ejecución y entre desarrollo e implementación. En el próximo capítulo, me detendré con mayor detalle en este proceso de intensificación.

El proceso de separación da lugar a incomprendiones de igual calibre entre administradores y profesores frente a la cuestión del tiempo y el trabajo, a problemas de interpretación o falta de comunicación entre ellos que no tienen fácil solución. La separación crea, más bien, diferencias profundas y endémicas entre las perspectivas temporales de ambos grupos, cuyas sensaciones intuitivas respecto a las exigencias cotidianas de la vida del aula, su sentido de las mismas y su relación con ellas son muy distintas. En consecuencia, la importante cuestión política que plantea este principio de separación entre administradores y profesores y su relación con las distintas perspectivas del tiempo no tiene que ver con las necesidades de mayor comunicación y comprensión entre los dos grupos. En cambio, la cuestión política clave se refiere, en primer lugar, a la magnitud de la distinción y a la fortaleza de los límites que separan a administradores y profesores. ¿Debe estar estrictamente separada la planificación administrativa de la ejecución de esos planes en clase? ¿Los administradores deben ser los responsables de la elaboración y los profesores sólo de la implementación de lo ya elaborado? Si a los docentes se les ofrece un papel más importante en la elaboración del *currículum* y en la planificación del tiempo en el nivel escolar, por ejemplo, ¿daría esto lugar a una programación temporal más realista y sensible a la policronía para la implementación y el perfeccionamiento?

³¹ WERNER, W., *op. cit.*, nota 3.

³² APPLE, M. (1982): *Education and Power*. Londres, Routledge & Kegan Paul (Trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós-M.E.C., 1987.); APPLE, M. (1986): *Teachers and Texts*. Londres, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.)

Por tanto, lo que está en juego en el tiempo-marco sociopolítico no son cuestiones técnicas menores relativas a la comunicación y la comprensión entre administradores y profesores, sino las estructuras fundamentales de la responsabilidad para el desarrollo del *currículum* y del lugar que los profesores deben ocupar en esas estructuras. Y en no menor medida, también está en juego la potenciación de los docentes para hacerse cargo del desarrollo curricular, además de sus actuales obligaciones técnicas con respecto a la implementación.

Colonización

Si la separación escinde los mundos de la Administración y la enseñanza, la colonización los vuelve a unir, aunque de una forma especial. La colonización es el proceso por el que los administradores hacen suyo o "colonizan" el tiempo de los profesores para su propios fines. Es otro aspecto importante de la dimensión sociopolítica del tiempo.

La colonización administrativa del trabajo de los profesores es más notable y significativa cuando se produce la apropiación, para fines administrativos, de las "áreas cerradas al público", privadas, informales, de la vida de trabajo de los docentes y las convierten en "áreas abiertas" formales y públicas. De este modo, las configuraciones de tiempo y espacio que solían demarcar un dominio de relación y descanso privados indican, en proporción cada vez mayor, un dominio público sometido a supervisión.

Erving GOFFMAN ha definido y demarcado las "áreas abiertas" y las "cerradas" de la vida social y descrito el rol que desempeñan en las ocupaciones cara al público.³³ Para GOFFMAN, las áreas abiertas son zonas de actuación en donde las personas se encuentran, en cierto sentido, "en el escenario", frente a sus clientes, el público o sus superiores. Cuando se trabaja en "áreas abiertas", sea como camarero o camarera en un restaurante, como vendedor o vendedora en una tienda o como profesor o profesora en un aula, las personas tienen que cuidar y regular su conducta, para "guardar las apariencias". En cambio, las áreas de "trastienda" permiten relajarse, descansar y liberarse del estrés y las exigencias de las representaciones "en el escenario". Ya sea en las cocinas del restaurante, en los lavabos de la fábrica o en las salas de profesores de las escuelas, las áreas cerradas dan ocasión a que las personas "dejen todo en suspenso", por así decir. GOFFMAN lo expone de este modo:

La forma de hablar típica de las áreas cerradas se caracteriza por la utilización del nombre propio para llamarse unos a otros; las decisiones cooperativas; los tacos; los comentarios abiertamente sexuales; quejas rebuscadas; fumar; una forma de vestir bastante informal; posturas descuidadas, tanto para sentarse como para estar de pie; hablar en dialecto o argot; refunillones y gritos; manifestaciones graciosas de agresividad y bromas; falta de consideración hacia el otro en actos menores pero potencialmente simbólicos; realización de acciones físicas de menor importancia como cantar, silbar, mascar chicle, picar comida, eructar y flatulencias.³⁴

³³ GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, Penguin. (Trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Madrid, Martínez de Murguía, 1987.)

³⁴ *Ibid.*

Las áreas cerradas pueden estar rígidamente confinadas en el espacio y en el tiempo —la sala de profesores, por ejemplo— y aisladas del contacto con los clientes que se encuentran en el área abierta o de su observación (pocas puertas de salas de profesores quedan abiertas!). Pero no tiene por qué ser así. A veces, las personas adoptan formas de área cerrada en un ambiente que sin duda es un área abierta. Los profesores que salen de sus clases y cruzan algunas palabras de exasperación en el pasillo, antes de volver a sus "actividades", y los que se ríen y hacen chistes sobre los padres o los chicos mientras vigilan el recreo, constituyen ejemplos de formas de área cerrada que se adoptan en ambientes de área abierta.

Para el observador casual, la conducta de área cerrada quizá le parezca inmadura, derrochadora de tiempo o poco profesional. Y puede que se considere que los administradores escolares, que permiten y facilitan más tiempo y espacio que los mínimos prescritos para esas conductas (proporcionando "períodos libres" o tiempos de preparación extraordinarios, por ejemplo), promueven oficialmente la pérdida de tiempo y la falta de profesionalidad de los docentes. No obstante, esos juicios estarían equivocados al perder de vista aspectos esenciales de los importantes fines y funciones que cumplen las áreas cerradas en la mayoría de los ambientes sociales, incluida la enseñanza.

En primer lugar, las áreas cerradas facilitan y contribuyen a la eliminación del estrés. En ellas pueden relajarse el tacto, el control y las restricciones que requieren el "escenario" del aula, las reuniones oficiales con los colegas y la presencia de los superiores. El humor, el desenfado, la diversión a través de temas de conversación no relacionados con la escuela, el apoyo moral, cuando han surgido dificultades con la dirección, los alumnos o los padres, ayudan a que los profesores se reconstruyan y cobren fuerzas para la siguiente serie de "representaciones".³⁵

En segundo lugar, las áreas cerradas promueven las relaciones informales que establecen la confianza, la solidaridad y el sentimiento de compañerismo entre los profesores. Por eso, constituyen una base interpersonal sobre la que pueden establecerse, sin temor a desconfianzas e incomprensiones, los planes y las decisiones más formales relativos a la vida escolar.

Tercero, las áreas cerradas limitadas en el tiempo y en el espacio (como el tiempo de "recreo" en la sala de profesores) les ofrecen cierta flexibilidad controlada personalmente para la gestión del carácter complejo y policrónico de su vida de trabajo. Dan ocasión a los docentes para que se evadan de los compromisos correspondientes al área abierta o para apoyarlos y ampliarlos si conviene. En este último caso, al utilizar la hora de comer del profesorado para, por ejemplo, fotocopiar materiales, telefonar a los padres, arbitrar partidos de deportes, corregir tareas o reunirse con los compañeros, los maestros realizan actividades que corresponden a las "áreas abiertas" o trabajan en forma de "área abierta" en lo que esencialmente es un "área cerrada". No obstante, en este ambiente, de "área cerrada", sigue siendo fundamental la flexibilidad y el control de los profesores sobre la forma de utilizar el tiempo y el espacio —en forma de "área cerrada" o de "área abierta"— según las necesidades del momento de su ambiente laboral policrónico y rápidamente cambiante.

³⁵ Para bibliografía sobre estos aspectos de las salas de profesores de las escuelas, véase: Woods, P. (1979): *The Divided School*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

El trabajo de los profesores fuera del aula —en particular, la forma de utilizar el tiempo y el espacio en esas situaciones— se está convirtiendo, en muchos sentidos, en un área muy controvertida entre docentes y administradores, en relación con sus propiedades de apertura o cierre. Concretamente en el tiempo de preparación, una cuestión clave es si los profesores, ante las necesidades y demandas de su contexto inmediato, seguirán pudiendo utilizar ese tiempo en forma de "área cerrada" o de "área abierta" a su criterio, o si la Administración colonizará ese tiempo para sus propios fines, devaluando, por tanto, las características de "trastienda" del área y la libertad de criterio de los profesores con respecto al uso que hagan del tiempo y del espacio de la misma. Los datos que arroja el estudio del tiempo de preparación de una serie de escuelas indican que el horario no lectivo está siendo cada vez más colonizado con fines administrativos, convirtiendo las áreas cerradas privadas en abiertas y públicas y sometiendo a los docentes a una creciente vigilancia administrativa.

Los profesores entrevistados en el estudio solían valorar la libertad de criterio y la flexibilidad en el uso del tiempo de preparación, integrándolo con el resto de su trabajo fuera del aula. El estrés puede hacer, a veces, que a los profesores les parezca mejor relajarse primero y planear más tarde. La disponibilidad del teléfono o de la fotocopiadora (en comparación con las largas colas que se forman para estos menesteres a la hora de la comida) puede hacer que sea mejor reunirse con los compañeros en ocasiones distintas del tiempo de preparación establecido (por ejemplo, después del horario escolar). El desarrollo del programa puede indicar que basta con realizar las reuniones de planificación, fijadas en el tiempo de preparación, sólo en algunas semanas y no en todas. A este respecto, la mayoría de los profesores abogan por la flexibilidad.

A veces, los directores ven esto de forma diferente. Algunos informaron que la utilización del tiempo de preparación para arreglar "asuntos personales", como telefonar al taller, les parecía un uso ilegítimo del mismo o proclamaban orgullosos que a sus profesores *nunca* se les veía tomar un café *siguiera* durante el tiempo de preparación (con similares implicaciones de ilegitimidad). Hay directores que exigen a los docentes que se reúnan durante períodos concretos de planificación, tornándolo como un compromiso regular y, en algunos casos, señalando incluso las salas en las que deberían reunirse. Añádanse a esto los informes de los maestros sobre la presencia cada vez más frecuente de padres de alumnos en las salas de profesores de las escuelas elementales (que hace más problemática la conducta de "área cerrada") y el impacto de la legislación antitabaco que está llevando a muchos docentes a celebrar reuniones informales con sus colegas en el aparcamiento, el mercado o la portería, y hay más de un indicio que apunta la tendencia a la colonización administrativa del tiempo y el espacio de los profesores en muchos terrenos.

Ahora bien, hay que decir que esta tendencia no es universal. Parece más fuerte donde existen compromisos, impulsados por la Administración y que abarcan todo el distrito, para realizar un cambio "planificado". Hay también algunos directores que no apoyan esa tendencia y que defienden el derecho de los profesores a relajarse durante el tiempo de preparación si el estrés generado durante la clase anterior lo requiere, o a utilizar ese horario para fines personales si así lo precisan (si no es posible acceder más tarde a los servicios que necesitan). Una serie de directores protege también que los docentes utilicen a su criterio el tiempo

de preparación y, aunque pueden liberar al mismo tiempo a varios profesores para ampliar las posibilidades de consulta, los interesados tienen que estar dispuestos a ello. Revisaré estas posibilidades y complejidades en el Capítulo IX.

No obstante, el desarrollo de la colonización administrativa y la compartimentación del tiempo y el espacio de los profesores son sustanciales y significativas. Este desarrollo está impulsado por la preocupación por la productividad y el control de la utilización del tiempo, vigente desde la aparición de las estrategias de gestión relacionadas con el horario del primitivo capitalismo industrial. Entonces, el tiempo se regulaba, controlaba, compartimentaba y dividía para garantizar que se utilizara de forma "productiva" y que no se desperdiciara en actividades poco importantes o ruinosas. Había que emplear el tiempo, no pasarlo³⁶. Sin embargo, como indica GIDDENS, la colonización administrativa del tiempo y del espacio ha aumentado y se ha sofisticado en los últimos años con la expansión de las formas de vigilancia en el estado moderno³⁷. Esa vigilancia no sólo supone el control directo, sino también la creciente revelación o el hacer visible lo que hasta ahora habían sido planes, pensamientos, reflexiones e intenciones íntimas de los sujetos. Con el aumento de la vigilancia administrativa, lo que antes había sido privado, espontáneo e imprevisible se convierte en público, controlado y previsible³⁸. La colonización y coordinación de la actividad de las "áreas cerradas" en los ambientes de trabajo, enseñanza incluida, forma parte de esta tendencia a vigilar, a rellenar y regular las áreas informales, marcadas por los deseos individuales, potencialmente "improductivos" y, quizá, "contraproducentes" de la vida laboral de las personas. Estas pautas de vigilancia administrativa y de control burocrático reflejan y expresan la persistencia de la misión modernista en nuestras escuelas y sistemas escolares.

Todo ello nos hace estar atentos, aunque bastante escépticos, a los movimientos apoyados por la Administración, benévolo en apariencia, para aumentar el tiempo no lectivo de los maestros, a pesar de las buenas intenciones que llevan. Motivo de especial preocupación es que muchos docentes (y sus sindicatos o federaciones) corran el riesgo de quedar atrapados en un "trato de Fausto", según el cual, para conseguir una enorme riqueza de tiempo extra, vendan algo de su alma profesional (su control y libertad de criterio en la organización y uso de ese tiempo) y de su identidad privada (su acceso a la camaradería espontánea de la cultura del "área cerrada" del profesorado y la indulgencia emocional con respecto a ella). Esto no pretende negar ni minimizar la importancia del tiempo no lectivo adicional para los profesores. En términos técnicos-racionales, constituye una condición necesaria (si no suficiente) para ampliar y redefinir los conocimientos actuales sobre el trabajo de los docentes. Y, desde el punto de vista micro-

político, también se ocupa de importantes cuestiones de categoría y de equidad dentro de la profesión. Pero la cuestión clave para los sindicatos y federaciones, así como para los profesores en general, no es, en último término, cuánto tiempo no lectivo se proporciona, sino como se utilizará y quién lo controlará.

Conclusión

El tiempo es relativo. El tiempo es subjetivo. He afirmado que las sensaciones subjetivas del tiempo de profesores y administradores tienden a diferir en importantes aspectos y, quizá, aún más cuando se trata de administradores y no de administradoras³⁹. Sin embargo, los administradores tienen más fuerza para hacer que predominen sus perspectivas concretas sobre el tiempo. En realidad, pueden fijar tan firmemente sus perspectivas sobre el tiempo y sus prioridades en las actuales estructuras y rutinas administrativas que el tiempo administrativo (un tiempo monocronico, objetivo, técnico-racional) puede llegar a considerarse la única forma razonable y racional de organizar el tiempo. Es decir, el tiempo técnico-racional, impulsado por la Administración, puede llegar a ser el tiempo hegemónico⁴⁰, dando por sentado que oponerse a él no es contraponer unas perspectivas temporales legítimas alternativas, sino amenazar los mismos fundamentos de la eficacia administrativa. Ante gran parte de las reformas educativas actuales y los cambios con ellas relacionados del trabajo de los profesores, asistimos a la imposición de perspectivas temporales modernistas y administrativas, con todas sus consecuencias prácticas para la vida de trabajo de los profesores. En efecto, estamos asistiendo a la creciente colonización administrativa del tiempo y el espacio de los docentes, en la que el tiempo monocronico y técnico-racional se está convirtiendo en el tiempo hegemónico.

Actualmente, muchos sistemas educativos occidentales están viendo la expansión del control burocrático y la estandarización del desarrollo y prestación de sus servicios. Con muy pocas excepciones (e independientemente de la tendencia a la financiación directa de las escuelas y del desarrollo del profesorado en el mismo centro educativo que se producen en algunos lugares), el control del *curriculum*, de la evaluación y de la misma mano de obra docente está cada vez más centralizado y es también más minucioso. Esto está provocando una brecha cada vez mayor entre la Administración y la enseñanza, entre la política y la práctica, entre los grandes procesos de desarrollo curricular y los detalles técnicos de implementación de programas. Una paradoja del desarrollo del profesorado es que se estimula, y a veces se exige, a los docentes que colaboren más, hasta el punto de parecerles menos importante colaborar *en algo*⁴¹.

Impulsados por la preocupación por la productividad, la rendición de cuentas y el control, la tendencia administrativa se orienta a ejercer un control más rígido

³⁹ Agrazco a Sandra Fish su indicación al respecto.

⁴⁰ Véase: HARGREAVES, A., y DAWE, R. (1990): "Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching". *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), págs. 227-241.

⁴¹ Como ocurrió con el contrato de los profesores de 1987.

³⁶ Sobre el análisis de los fundamentos económicos de los sentidos contemporáneos del tiempo, véase: THOMPSON, E. P. (1967): "Time, work-discipline and industrial capitalism". *Past and Present*, 38, págs. 56-97.

³⁷ GIDDENS, A.: *The Constitution of Society*, op. cit., nota 1.

³⁸ Véase también la aplicación de esta idea a la educación comunitaria en: BARON, S.: "Community and the limits of social democracy: Scenes from the 'politics'", en: GREEN, A., y BALL, S. (eds.) (1988): *Progress and Inequality in Comprehensive Education*. Londres, Routledge & Kegan Paul; HARGREAVES, A., y REYNOLDS, D.: "Decomprehensivization", en: HARGREAVES, A., y REYNOLDS, D. (eds.) (1989): *Educational Policies: Controversies and Critiques*. Nueva York, Falmer Press.

del trabajo y del tiempo de los profesores, a regularlo y racionalizarlo; a escindirlos en componentes pequeños y concretos con objetivos especificados con claridad para cada uno. El tiempo de preparación, el tiempo de planificación, el tiempo de grupo, el tiempo individual o, en Gran Bretaña, el "tiempo dirigido"⁴² —sucedáneos, todos ellos, de lo que hasta ahora entendíamos como "tiempo libre", "tiempo de descanso" o "tiempo no lectivo"— son indicadores simbólicos de dicho cambio. Esta tendencia administrativa en la definición y control del tiempo se basa en el mundo monocrono y genéricamente masculino de las relaciones mercantiles, orientado al aumento de la productividad, la eliminación del "gasto" y el ejercicio del control y la vigilancia.

Esta perspectiva monocrona del tiempo está divorciada y en conflicto con la polícrona, en torno al aula, que tienen muchos profesores. La perspectiva polícrona, con su insistencia en las relaciones personales, más que en las cosas, y su gestión flexible de las demandas simultáneas en el compacto mundo de la clase y no en el cumplimiento paso a paso de objetivos lineales, plantea problemas a la implementación de los fines administrativos. Crea barreras a la puesta en práctica y oposición al cambio.

Cuando la distancia entre la Administración y la enseñanza, entre el desarrollo y la implementación se ensancha, también lo hace la diferencia entre las perspectivas temporales de los administradores y de los profesores. Las percepciones sobre los ritmos de cambio son cada vez más distintas. Los administradores com-pensan esa divergencia reforzando su control (aumentando la distancia entre Administración y enseñanza) y multiplicando las exigencias administrativas (incrementando las expectativas y comprimiendo las oportunidades de cambio). Con ello, se refuerza la oposición al cambio y su implementación de la mano de obra docente, oposición a la intensificación del trabajo de los profesores. Cuando se ven inmersos en la espiral de intensificación, se anulan las iniciativas burocráticas dirigidas a ejercer un control más estricto sobre el proceso de desarrollo y cambio.

La solución de este enredo no está en las apelaciones a una mayor sensibilidad y conciencia de los administradores cuando diseñan y desarrollan nuevos programas y plazos para los cambios. Las incomprensiones respecto al tiempo entre administradores y profesores son endémicas a causa de la distancia existente entre sus dos mundos, la cual parece ir en aumento. Sería más conveniente explorar soluciones que cuestionen la fuerza de las divisiones entre Administración y enseñanza, entre desarrollo e implementación, así como los impulsos burocráticos que apoyan esas divisiones. En concreto, sería más adecuado conceder mayor responsabilidad y flexibilidad a los profesores en la gestión y distribución de su tiempo y darles mayor participación en el control de lo que se haga durante el mismo. Es una solución más postmoderna que supondría reconocer que el desarrollo del profesorado es, en última instancia, incompatible con la reducción del rol de los profesores a simples *implementadores* de las orientaciones curriculares. Reconoceríamos así que el desarrollo del profesorado y el del *curriculum* están íntimamente ligados.

⁴² Sobre las concepciones masculinas del tiempo y sus raíces en las relaciones mercantiles, véase: COTTLE, T. J. (1976): *Perceiving Time*. Nueva York, Wiley.

La consecuencia última es que, al reconocer lo que significa el tiempo para el profesor, habría razones más que suficientes para conceder más tiempo no lectivo al maestro, tanto desde el punto de vista cuantitativo como del cualitativo, y para darle cosas importantes que hacer, en el plano educativo, durante el mismo. Si se hace así, el tiempo dejará de ser el enemigo de la libertad de los profesores, convirtiéndose en su respaldo.

Intensificación

El trabajo de los profesores, ¿mejor o peor?

Introducción

Con independencia de cualquier otra cosa que pudiera decirse sobre la enseñanza, pocos disientirían de la idea de que el carácter y las exigencias del trabajo han cambiado profundamente con los años. Para mejor o para peor, la enseñanza ya no es lo que era. Ahí están las necesidades de los alumnos de educación especial de aulas ordinarias que hay que satisfacer. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se multiplican las innovaciones y aumentan las presiones a favor de la reforma. Las estrategias de evaluación son más variadas. Se mantienen más entrevistas con los padres y hay mayor comunicación entre compañeros. Las responsabilidades de los profesores son más amplias. Sus papeles son más difusos. ¿Qué significan estos cambios? ¿Cómo hay que entenderlos? Para quienes realizan el trabajo docente, ¿se desarrolla mejor o va a peor?

Aunque existe un amplio acuerdo sobre la proporción de los cambios en el trabajo de los profesores, el sentido y significación de estos cambios son más discutibles. Dos de las explicaciones opuestas más extendidas son la de la *profesionalización* y la de la *intensificación*. Los argumentos organizados en torno al principio de la profesionalización insisten en la lucha por una mayor profesionalidad del docente y, en algunos casos, en llevarla a la práctica, mediante la ampliación del rol del maestro. Sostienen, al respecto, que los profesores, sobre todo los de escuelas elementales o primarias, tienen más experiencia del desarrollo general del *currículum* del conjunto de la escuela, participan en culturas cooperativas de apoyo mutuo y de crecimiento profesional, tienen experiencia del liderazgo del profesor y están comprometidos con el perfeccionamiento continuo y la participación en un amplio proceso de cambio de toda la escuela¹. Según estas opiniones,

¹ CAMPBELL, R. J. (1985): *Developing the Primary School Curriculum*, Londres, Cassell. NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y CAMPBELL, P. (1992): *Whole School Curriculum Development*, Londres, Falmer Press. NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*,

la enseñanza está haciéndose cada vez más compleja y más técnica. En esta perspectiva, lo que HOYLE llama profesionalidad ampliada del docente y NIAS y colaboradores denominan, con mayor cautela, profesionalidad limitada, es una realidad que surge y también una aspiración².

Una segunda línea argumental se deriva principalmente de las teorías marxistas del proceso de trabajo. Este argumento pone de manifiesto las tendencias principales hacia el deterioro y la desprofesionalización del trabajo de los docentes. Según esta concepción, su trabajo está cayendo cada vez más en la rutina y perdiendo su carácter especializado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos, a quienes se confía el ejercicio del poder y la pericia del juicio con libertad de criterio en el aula, por ser ellos quienes mejor conocen la situación³. Los programas prescritos, los *currícula* impuestos y los métodos de instrucción paso a paso controlan cada vez más a los profesores⁴. Más aún, su trabajo se *intensifica* progresivamente, esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones que, en el mejor de los casos, son estables y, en el peor, están deteriorándose. Desde este punto de vista, la profesionalidad ampliada es simple retórica, una estrategia para que los docentes colaboren de buen grado en su propia explotación, dejando que se les exijan cada vez mayores esfuerzos.

Este capítulo adopta una postura crítica frente a la segunda de estas perspectivas en conflicto: la tesis de la intensificación, y lo hace mediante las voces de los mismos profesores, a través de sus propias palabras sobre su mundo y su trabajo. Esto es importante porque, hasta ahora, las pruebas esgrimidas a favor de la tesis de la intensificación se han basado en un reducido número de estudios de casos de uno o dos profesores. El apoyo empírico de la tesis, aunque está aumentando, sigue siendo reducido. En consecuencia, es conveniente abrir la

Londres, Cassell. LIEBERMAN, A., y MILLER, L. (1990): "Teacher development in professional practice and schools", *Teachers College Record*, 92(1), págs. 105-122. FULLAN, M., con STEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, Londres, Cassell; Nueva York, Teachers College Press, y Toronto, OISE Press. ROSENHOLTZ, S. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Nueva York, Longman. LIEBERMAN, A.; DARLING-HAMMOND, L., y ZUCKERMAN, D. (1991): *Early Lessons in Restructuring Schools*, Nueva York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (INCREST).

² HOYLE, E.: "The study of schools as organizations", en MacHUGH, R., y MORGAN, C. (eds.) (1975): *Management in Education*, Reader 1, Londres, Ward Lock. NIAS, SOUTHWORTH y YEOMANS, op. cit., nota 1.

³ BARTH, R. S. (1990): *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make a Difference*, San Francisco, Jossey-Bass.

⁴ APPLE, M. (1989): *Teachers and Texts*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.) APPLE, M., y JUNGCK, S.: "You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom" (Trad. cast.: "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". *Revista de Educación*, n.º 291, 1990, págs. 149-172.), en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1992): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell, y Nueva York, Teachers College Press. DENSMORE, K.: "Professionalism, proletarianization and teachers' work". (Trad. cast.: "Profesionalismo, proletarianización y trabajo docente") En: POPKEWITZ, T. (ed.) (1987): *Critical Studies in Teacher Education*, Lewes, Falmer Press. (Trad. cast.: *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, págs. 119-147.)

tesis de la intensificación a un examen empírico más detallado. Basándose en los hallazgos del estudio sobre el tiempo de preparación, este capítulo examina las consecuencias de lo que parece ser una cuestión crítica en la intensificación del ejercicio docente: la programación oficial de más tiempo no lectivo para los maestros elementales a partir de sus responsabilidades de clase. No obstante, es importante identificar, en primer lugar, las proposiciones y presuntas generalizaciones empíricas que sustentan la tesis de la intensificación, de manera que, cuando escuchemos las manifestaciones de los profesores, esté claro el criterio de comparación.

La tesis de la intensificación

El concepto de la intensificación se deriva de las teorías generales del proceso de trabajo, sobre todo tal como la expone LARSON⁵. Según este autor, "la intensificación... representa una de las formas más tangibles de erosión que padecen los privilegios laborales de los trabajadores formados"⁶. "Supone una ruptura, a menudo drástica, con la orientación pausada que prevén los privilegiados trabajadores no manuales" cuando "hay que reducir el tiempo de la jornada laboral al no producirse excedentes"⁷. Esta exposición contiene las siguientes afirmaciones:

- La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, hasta no dejar, incluso, espacio para comer.
- La intensificación conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y para mantenerse al día en el campo propio.
- La intensificación provoca una sobrecarga crónica y persistente (en comparación con la sobrecarga temporal que se experimenta, a veces, en los plazos fijados para reuniones) que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación en la planificación a largo plazo y el control sobre la misma favorece la dependencia de materiales producidos fuera y de la pericia de terceros.
- La intensificación conduce a la reducción de la calidad del servicio, cuando se producen recortes para ahorrar tiempo.
- La intensificación lleva a una diversificación forzada de la pericia y la responsabilidad para cubrir la falta de personal, lo que, a su vez, provoca una dependencia excesiva de la pericia de terceros y mayores reducciones de la calidad del servicio.

La exposición sobre la intensificación del trabajo de los profesores se basa en gran medida y, a menudo, directamente en el amplio análisis del proceso laboral que hace LARSON⁸. En la obra de Michael APPLE, por ejemplo, la intensificación se

pone de manifiesto especialmente en el trabajo de los profesores (elaborado fuera de la escuela e impuesto desde el exterior) cada vez más dependiente del aparato de objetivos conductuales, de instrumentos de evaluación en clase y de rendición de cuentas y de tecnologías de gestión del aula. Esto ha llevado —dice— a la proliferación de tareas administrativas y de evaluación, a la prolongación de la jornada laboral de los profesores y a la eliminación de las oportunidades para realizar un trabajo más creativo e imaginativo (situación que ha provocado quejas de los profesores)⁹. En el análisis que efectúa con Susan JUNGCK de la implementación de la instrucción informatizada, APPLE señala un efecto concreto de la intensificación sobre el sentido y la calidad del trabajo de los profesores: la reducción del tiempo y de las oportunidades para que los maestros elementales demuestren su atención y su relación con sus alumnos a causa de su preocupación insitucionalizada por las tareas administrativas y de evaluación¹⁰. Además de la visión que extrae de la teoría del proceso de trabajo, APPLE y otros señalan dos aspectos de la intensificación que se basan específicamente en la educación y la enseñanza.

En primer lugar, está la implementación de soluciones tecnológicas simplificadas del cambio curricular que compensan "la falta de tiempo de los profesores proporcionándoles unos *currícula* prefabricados, en vez de modificar las condiciones básicas, en las que no hay un horario de preparación adecuado"¹¹. Se dice que el escaso tiempo de preparación constituye una característica crónica y persistente de la intensificación del trabajo de los profesores. Las soluciones para cambiar y mejorar se reducen a la traducción simplificada de una pericia impuesta desde fuera, en vez de basarse en la compleja evolución de las mejoras que se desarrollan y se comparten dentro de la escuela, atendiendo al tiempo necesario para su creación.

En segundo lugar, "la creciente tecnificación e intensificación del acto docente... [se] considera, erróneamente, como un símbolo de la creciente profesionalidad" de los maestros¹². Sostiene APPLE que el uso de criterios técnicos y de pruebas hace que los docentes se sientan más profesionales y les estimula a aceptar el mayor número de horas y la intensificación de su trabajo que acompaña su introducción¹³. En un análisis sobre dos maestros elementales y el lugar que la intensificación ocupa en su trabajo, DENSMORE indica que "partiendo del sentido de la dedicación profesional, los maestros se ofrecen a menudo para asumir responsabilidades adicionales", incluyendo actividades posteriores al final de la jornada escolar y nocturnas¹⁴. Una maestra trabajaba "rápida y eficazmente, de manera que pudiera incluir lecciones creativas complementarias, tras finalizar las establecidas. Su propio sentido de la profesionalidad junto con las presiones ejercidas por los padres para que realizase el trabajo adicional, la impulsaban a aumentar el número de lecciones enseñadas"¹⁵. Parece que el

⁹ Véase, por ejemplo: APPLE, *op. cit.*, nota 4; APPLE y JUNGCK, *op. cit.*, nota 4.

¹⁰ APPLE y JUNGCK, *op. cit.*, nota 4.

¹¹ *Ibid.*, pág. 54.

¹² APPLE, *op. cit.*, nota 4, pág. 45.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ DENSMORE, *op. cit.*, nota 4, págs. 148-149.

¹⁵ *Ibid.*

⁵ LARSON, S. M. (1980): "Proletarianization and educated labor", *Theory and Society*, 9 (1), págs. 131-175.

⁶ *Ibid.*, pág. 165.

⁷ *Ibid.*, pág. 166.

⁸ *Ibid.*

modo de aceptar voluntariamente estos maestros los imperativos de la intensificación significa que "la ideología de la profesionalidad de los docentes justifica y refuerza... la intensificación"¹⁶.

En consecuencia, a la lista anterior hay que añadir otras dos afirmaciones sobre la intensificación en la enseñanza:

- La intensificación provoca y refuerza la escasez del tiempo de preparación.
- Muchos profesores apoyan voluntariamente la intensificación y la confunden con la profesionalidad.

Prestemos atención seguidamente a las voces de algunos profesores y comparamos con estas afirmaciones. ¿Qué dicen sobre el trabajo de los profesores? ¿De qué modo podrían constituir algo más que simples ecos de las teorías preferidas, llevándonos, en cambio, a cuestionar esas teorías, aunque resultase incómodo, gracias a su autenticidad y autoridad propias?

El tiempo de preparación: una cuestión crítica

En septiembre de 1987, los maestros elementales de los consejos escolares metropolitanos de Toronto se declararon en huelga, apoyando su reivindicación de un mínimo garantizado de 180 minutos semanales de tiempo de preparación. En toda la provincia de Ontario, las negociaciones realizadas antes, durante y después de la huelga se centraron en el incremento del tiempo de preparación, como cuestión clave de las mismas. En el curso 1988-89, los maestros elementales de la mayor parte de los distritos escolares de Ontario tenían garantizado un mínimo de 120 minutos, o más, de tiempo semanal de preparación.

Esos niveles de tiempo no lectivo, garantizado para los maestros elementales, no son habituales en los sistemas escolares occidentales, aunque, desde hace mucho tiempo, se consideran condiciones deseables y necesarias, incluso, para que se produzca una colegialidad mayor entre los profesores, para darles oportunidad de comprometerse y de participar en el cambio y, desde no hace mucho, para limitar el proceso de intensificación del trabajo de los maestros. En consecuencia, el estudio del aumento del tiempo de preparación constituye una cuestión crítica para examinar el carácter y las condiciones del trabajo de los profesores.

En concreto, el tiempo de preparación concedido tiene consecuencias potencialmente significativas para la cultura del individualismo de los maestros y su persistencia. Uno de los obstáculos para la eliminación del individualismo y el desarrollo de unas relaciones de trabajo más cooperativas entre los maestros que se menciona con mayor insistencia es su escasez de tiempo para reunirse, planear, poner en común, ayudarse y discutir dentro de la jornada escolar normal. El estudio de los usos e interpretaciones del tiempo de preparación de los maestros constituye, por tanto, un *elemento crítico* de interesantes posibilidades teóricas

¹⁶ *Ibid.*, pág. 149.

para analizar las relaciones entre el tiempo, el trabajo y la cultura en la enseñanza. ¿Acaso el tiempo de preparación establecido debe producir un cambio fundamental en la cultura de los maestros, inclinándoles a establecer relaciones de colaboración con sus compañeros? ¿O está destinado a que la cultura vigente de la enseñanza lo *absorba*, empleándose para apoyar y ampliar los fines y preferencias actuales en relación con el trabajo individual, centrado en el aula, como pueden ser los de calificar o fotocopiar? ¿Produce unas relaciones de colaboración más estrechas y generales entre los maestros? ¿O las pautas de trabajo que prevalecen en la cultura del profesor, de carácter más individualizado y centrado en el aula, definirán y absorberán la utilización del tiempo de preparación?

Estas cuestiones constituyen el núcleo de los Capítulos VIII-X, que analizan la cultura del ejercicio docente. En el momento de la propuesta inicial de investigación, presentaban un refinamiento matemático casi perfecto. Sin embargo, el mundo social de la educación es más complicado y menos previsible que el mundo simbólico de las matemáticas. Nada tiene de sorpresa que los descubrimientos del estudio fuesen menos rotundos y refinados que sus cuestiones. Mi colega Rouleen WIGNALL y yo descubrimos que el individualismo y la colegialidad eran considerablemente más complejos que lo que habíamos imaginado otros autores y nosotros. Del mismo modo, en este capítulo, veremos que el tiempo de preparación no se limita a detener o restringir la agobiante intensificación del trabajo de los maestros. Sus efectos son más complejos, como lo es el mismo proceso de intensificación.

El descubrimiento de esta complejidad se debió al carácter cualitativo y exploratorio del estudio. El objetivo clave de la investigación consistía en estudiar los significados que los maestros y los directores daban al tiempo de preparación y otros momentos no lectivos y las interpretaciones que hicieran sobre su utilización. Aquí, el proyecto no sólo atendía a cuestiones específicas de los usos concretos, propuesto y preferido del tiempo de preparación, sino también a las pautas más amplias de trabajo del profesor y a la forma de relacionarse esas pautas con la vida de los maestros, en general.

El estudio se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con directores y maestros en una serie de escuelas. Preguntábamos por los usos concretos y preferidos del tiempo de preparación. Asimismo, pedíamos que nos dijeran cuáles eran las pautas habituales de la jornada de trabajo de los maestros, dentro y fuera de la escuela, los días laborables y los fines de semana, el tiempo lectivo y el de vacaciones. También preguntamos por el desarrollo profesional y las experiencias de trabajo con los compañeros. Si hubiésemos pedido menos referencias sobre las pautas generales, habríamos promovido deformaciones imprevistas o percepciones selectivas de los maestros. También hicimos preguntas bastante concretas sobre la utilización de los tres últimos períodos de preparación.

Todas las entrevistas se realizaron en privado, a menudo en el despacho del director o en una sala de recursos, grabándolas (con el consentimiento del entrevistado) y transcribiéndolas después, con lo que se generaron cerca de 1.000 páginas mecanografiadas para su análisis. Las transcripciones se analizaron mediante la lectura y relectura de las mismas, hasta que conseguimos familiarizarnos con los datos. Hicimos una relación de los temas que surgieron en el texto, modificándolos y reclassificándolos como consecuencia de búsquedas activas para confirmar o desechar pruebas registradas en los datos. Esto condujo a per-

funcionamientos importantes (por ejemplo, para especificar distintas formas de cultura de colaboración entre los maestros y para establecer distinciones entre el individualismo y la individualidad). A continuación, se redactaron concisos informes según los temas, lo que condujo a la posterior modificación y desarrollo de las categorías originales. Como resultado de este proceso, los datos pudieron consultarse y analizarse por temas en todas las entrevistas o por entrevistas en todos los temas (y tanto en cada escuela como entre escuelas).

El estudio lo realicé con mi colega Rouleen WIGNALL, en el período 1988-1989. Se centró en una serie de escuelas de dos distritos del sur de Ontario (Canadá). En cada una de las 6 escuelas de cada distrito, entrevistamos al director, a un maestro de cuarto grado y a otro de segundo grado. En las escuelas de inmersión de francoparlantes, en las que la responsabilidad de la clase recaía en un maestro de inmersión y en otro normal, entrevistamos a los dos responsables, por lo que se hicieron cuatro entrevistas y no dos¹⁷. Ningún profesor ni director se negó a participar ni se opuso a la grabación de la entrevista. Por tanto, los datos recogidos corresponden a las entrevistas con 12 directores y 28 maestros de ambos distritos escolares. En el primer distrito, los administradores del sistema con los que hablamos consideraban el tiempo de preparación como una cuestión que no planteaba problemas a sus maestros, afirmando que, durante varios años, se había facilitado un tiempo informal de preparación. En este distrito, en donde no parecía haberse tomado ninguna iniciativa especial respecto al tiempo no lectivo, esperábamos conseguir algún indicio de la relación entre el tiempo de preparación y la cultura individualista de la enseñanza en circunstancias relativamente ordinarias.

Las escuelas que constituían la muestra del segundo distrito participaron en una iniciativa de 3 años de duración para desarrollar una planificación cooperativa entre el profesorado. A juzgar por la considerable bibliografía sobre las relaciones de trabajo entre los maestros, no cabe duda de que este grupo de escuelas no era típico, pero en muchos aspectos constituía un caso límite, en el que podían prevverse las relaciones de cooperación entre los maestros y en el que el carácter y la medida de esas relaciones en circunstancias de apoyo y estímulo administrativos podían resultar de especial interés. En estas escuelas surgió el imprevisto fenómeno de la *colegialidad artificial*. ¡Sin duda, en otros muchos distritos, ya hubiesen querido las escuelas contar con algún tipo de colegialidad que inventar!

Desde el punto de vista teórico, el enfoque utilizado para elaborar los informes, analizar y conceptualizar los datos es de carácter decididamente humanístico y crítico. Contempla como experimentan su trabajo los maestros, así como el contexto de lo que experimentan. No obstante, dentro de estos parámetros definidos de forma amplia, el enfoque es conscientemente ecléctico. El estudio no se sitúa en la línea de ninguna escuela en concreto. En cambio, he tratado de cuestionar a los datos con diferentes (aunque no infinitos) conceptos y teorías

¹⁷ Para los lectores que no estén familiarizados con el sistema educativo canadiense, en las escuelas de inmersión francesa, muchas o todas las asignaturas se imparten en francés, idioma elegido para la enseñanza, que no es la lengua materna de los alumnos. En muchas escuelas de inmersión francesa, el programa puede dividirse en dos grupos diferentes de asignaturas, uno de los cuales se imparte en inglés y el otro en francés.

(p. ej.: individualismo, intensificación, postmodernidad). Los rompecabezas y las sorpresas proporcionados por los datos me impulsaron también a abordar conceptos y teorías que, en principio, no me resultaban familiares (p. ej.: soledad, culpabilidad persecutoria y depresiva, tiempos monocrónico y policrónico). Cuando los conceptos o perspectivas al uso no se ajustaban a los datos o cuando no encontré los que pudieran ajustarse a ellos, los construí de nueva planta (p. ej.: *Balcarización*, *colegialidad artificial*). He procurado mantener en todo el estudio un diálogo creativo entre distintas teorías y los datos, sin buscar la validación de ninguna perspectiva presunta, sino sólo para comprender los problemas en su contexto social, tal como los experimentaban los maestros. Con un espíritu semejante, mi objetivo inmediato en este capítulo consiste en examinar cómo se pronuncian los datos en relación con la tesis de la intensificación e identificar cualesquiera modificaciones de nuestros conocimientos sobre la intensificación que pudiéramos necesitar.

El tiempo del profesor y la intensificación

El primer conjunto de problemas que surge de los datos se refiere a los cambios, presiones y crecientes expectativas que muchos maestros han experimentado en los últimos años (cambios que, en un sentido cuantitativo amplio, parecen apoyar hasta cierto punto la tesis de la intensificación).

Una maestra describía algunos aspectos importantes de la enseñanza que se han modificado para ella:

La enseñanza está cambiando mucho. Nuestro cometido tiene ahora mucho más de trabajo social que antes. Hay tantos problemas, conductuales y sociales, que se introducen en tu clase que hay que ocuparse primero de ellos antes de poder empezar a enseñar. No creo que haya mucha gente que se dé cuenta de que... en realidad, es un trabajo cambiante. Este es mi decimoquinto año y, desde que empecé a dedicarme a la enseñanza, pueden observarse cambios enormes... y no creo que sean muchas las personas que hayan estado en una escuela y visto su funcionamiento, y sepan con exactitud lo que una persona hace en un día. Entonces, dicen: "¿Para qué quieres dos meses de vacaciones?"

Los efectos de la legislación sobre educación especial y la integración de alumnos de estas características en clases normales constituían motivos de preocupación para algunos maestros, tanto por sus consecuencias para la disciplina de la clase como por la exigencia que supone para el maestro el seguir programas más diversificados:

M.: Yo sé que, al principio, durante el horario de preparación, había más maestros que tenían tiempo para tomarse un descanso, que, a veces, es necesario. Y ahora es raro encontrar a alguno que esté descansando.

Yo: ¿Cómo explica esto?

M.: Me da la sensación de que mi carga de trabajo es mucho más fuerte ahora que antes. Creo que hay veces en que, aunque sé que necesito detenerme, no puedo. Tengo cosas que hacer. Así que pienso que, en parte, se debe a las expectativas.

tativas cambiantes de los maestros. Son clases grandes —yo tengo 29— y, cuando se supone que pasas de un alumno de educación especial a un nivel más rico, a la enseñanza elemental, resulta que hay un montón de niños que parece que está siempre al borde del abismo. Creo que cada vez se hace más trabajo social. Si analizáramos las descripciones de los maestros de hace diez años, de hace veinte y de ahora, serían muy diferentes. Creo que ahora ni siquiera tenemos tiempo, a veces, de sentarnos y recuperarnos.

Esta maestra continuaba describiendo una serie de niños de su clase y sus problemas; alumnos que antes habían estado en una unidad segregada. "Ahora tienes a todos estos niños que antes nunca solías tener", decía. Tampoco se trata simplemente de contenerlos, de mantener la disciplina: "Tenemos que satisfacer sus necesidades individuales. Hoy día, los chicos no suspenden, por lo que tenemos que adaptar el programa".

Para algunos maestros, otro problema consistía en el, a su juicio, escaso apoyo y ayuda de especialistas en el aula, que contribuirían a tratar a los nuevos alumnos con necesidades especiales y a preparar programas para ellos; apoyo que, quizá, esté incluso reduciéndose. Un maestro comentaba que tenía "una clase muy grande", "una clase por debajo de la media", con dos alumnos que repetían curso, que era "muy dura, muy exigente" para él. Creía que la razón de esta concentración de entre diez y doce niños "con necesidades especiales" en su clase era que "es más fácil para la gente del departamento de recursos asignar tiempo en... una clase que en tres aulas distintas". Otra maestra señalaba que le habían retirado a la persona paraprofesional de apoyo en clase a causa de los recortes presupuestarios. En consecuencia, ahora dedicaba la mayor parte de su tiempo de preparación a trabajar con los alumnos con necesidades especiales para darles el apoyo que necesitan y ayudarles a "ponerse en forma".

Por tanto, la modificación de la composición de los grupos de clase al cabo de los años no sólo ha tenido consecuencias en la disciplina y el estrés, sino también la complejidad de la programación y la preparación.

Siempre se ha dicho que eras constantemente responsable de los niños. Tienes que saber dónde están y lo que están haciendo. Debes ser capaz de programar para todos los niveles de capacidad de tu clase. No basta con decir: "¡Hoy, vamos a leer este cuento!". La cuestión es quién es capaz de leerlo y qué voy a hacer con los alumnos que no lo son. Y cómo voy a hacer que estos niños respondan con oraciones completas mientras me ocupo del alumno que está sentado en mi clase de cuarto y sólo puede leer lo de primero. Qué le voy a dar para que lea, porque yo tengo que estar ahí para leer con él, pero también tengo que estar allí para ayudar a estos niños a que aprendan a hacer esto mejor de lo que lo hacen.

La rendición de cuentas a los padres y a los administradores incrementa la sensación de presión de un grupo de maestros.

Sobre todo en esta escuela, tenemos a padres que son muy exigentes sobre el tipo de programa que siguen sus hijos, cómo se desarrolla, cómo se califican los trabajos, cómo se evalúa la prueba que envías a casa y todo tipo de temas como éstos. Así, creo que hay que rendirle cuentas muy precisas a ellos, a los alumnos y también a la Administración. En consecuencia, hay que darle muchas vueltas y dedicarle mucho tiempo también a la hora de calificar un ejercicio o presentar cualquier tema.

La rendición de cuentas también ha contribuido a aumentar el número de documentos que hay que rellenar y el trabajo burocrático, en general; hay que proporcionar a los padres, a los administradores y a otras personas más información sobre lo que se está haciendo, lo que se ha hecho y lo que se piensa hacer, como se puede apreciar en las siguientes intervenciones de maestros:

Hace quince años, no tenía que hacer papeleo. Hace quince años, los únicos papeles que tenía, los hacía para mí...

Yo anularía todo el papeleo. Si no lo pasara tan bien con los niños, lo haría... En cuanto a lo que la Administración nos pide que hagamos, no creo que tengamos otra opción... Tenemos que hacer planes para todo lo que realizamos... Pasamos mucho tiempo sentados y escribiendo. Quizá sea la forma de no meternos en líos; no lo sé. Tenemos que dar cuenta detallada de todo...

Es muy distinto a lo de hace 25 años. El papeleo ha aumentado... el tablón se llena con estos formularios rosa por triplicado, listas de clase... Cada día tengo que dedicar diez minutos.

Estoy a punto de cumplir los 20 años de servicio y desde el primer año a ahora, el papeleo ha aumentado.

Siempre ellos —este año, todos decimos lo mismo—; parece que este año ha sido especialmente malo en conferencias y seminarios. Y ellos quieren que atiendas esto y que atiendas lo otro: ahí está este programa nuevo y este otro. Llegó un momento en que teníamos tantas cosas que hacer para quinto, que finalmente dijimos: "¡Párate! ¡Olvídate!". Hace una semana, estaba más tiempo fuera de la escuela que dentro!

Hay gente a la que le gustan las reuniones. Viven para reunirse. Yo vivo para una reunión si tiene sentido para mí y, si no, la reunión es inútil y me voy, que es lo que he hecho.

Indudablemente estas demandas y expectativas de los maestros apoyan con fuerza la tesis de la *intensificación*, como muestra la combinación de unas expectativas elevadas (p. ej.: una programación individualizada) con una ayuda reducida (p. ej.: reducciones de personal de apoyo en el aula).

El tiempo del profesor y la profesionalidad

Las elevadas expectativas y las demandas urgentes que acompañan la enseñanza escolar elemental no siempre emanan de fuentes externas. El trabajo duro no equivale sin más a doblegarse a regañadientes a las presiones externas. Muchas demandas y expectativas de la enseñanza provienen de los mismos profesores y, con frecuencia, son ellos quienes se impulsan, con un entusiasmo y un compromiso casi despiadados, para tratar de conseguir unos niveles prácticamente inalcanzables de perfección pedagógica que ellos mismos fijan. No parece que hagan falta órdenes ni presiones superiores para que se motiven en su búsqueda. Ellos mismos se plantean unas exigencias bastante duras.

En parte, la razón de este fenómeno radica en las definiciones y expectativas difusas que se atribuyen a la enseñanza en Ontario y en otros sistemas similares. Los estudios comparativos de BROADFOOT y OSBORN indican que, por ejemplo, en Francia, el papel del profesor se define de manera estricta y clara como un cometido específicamente vinculado al aprendizaje y a la actividad académica escolar.¹⁸ En consecuencia, los profesores están más seguros de su rol y más satisfechos con su actuación. Sin embargo, en otros muchos lugares, como Gran Bretaña y Norteamérica, ese papel se define y se está redefiniendo cada vez más, quizá, en un sentido más amplio, de manera que abarque tanto objetivos sociales y emocionales como académicos, la preocupación por el bienestar del niño en casa tanto como su rendimiento en la escuela. Es difícil, si no imposible, alcanzar con cierto grado de seguridad esos objetivos y expectativas, definidos y comprendidos en términos tan difusos. No obstante, los maestros elementales comprometidos luchan con auténtico interés para satisfacerlos. Como dice FLINDERS:

La enseñanza, más que otras ocupaciones, es una actividad abierta. Si se dispone de tiempo y de energía, los planes de clase siempre pueden revisarse y mejorarse, las lecturas siempre pueden someterse a una nueva revisión, siempre podría abarcarse mayor cantidad de material de texto antes del final del trimestre, siempre podría prestarse más atención individual a los alumnos y las tareas siempre podrían corregirse con mayor cuidado.¹⁹

Los maestros que entrevistamos hablaron mucho sobre su trabajo en estos términos. Cuando describían su forma de utilizar el tiempo de preparación, recibían una actividad detrás de otra, dando una sensación de urgencia, frenética, de la densidad y la compresión de ese tiempo. "El tiempo pasa realmente deprisa", dijo uno. Otros hicieron hincapié en que la lista de lo que hacen y de lo que pueden hacer "¡crece y crece!" "Es interminable." "Siempre puedes hacer más." "El día nunca tiene bastantes horas." "Siempre hay algo que podría hacer, porque no acabo nunca." En algunos casos, el trabajo llega a convertirse casi en obsesión, amenazando con abrumarlos. Algunos se quedaban hasta tarde, pasadas las cinco, para no tener que llevarse su trabajo y, por tanto, sus problemas, a casa. A uno de ellos, su director le aconsejó que trabajara menos y dedicara más tiempo a su vida personal, a distraerse. Muchos, sobre todo mujeres con familia, se referían con cierta tristeza a que les gustaría tener más tiempo para sí mismos: "tiempo para mí", como decían.

Muchos maestros ponían generosamente su tiempo y esfuerzo al servicio de su trabajo, de los alumnos a su cargo. La mayoría se llevaba trabajo a casa, realizando después de cenar o cuando sus hijos se iban a la cama. En la mayor parte de los casos individuales, se mantiene la extraordinaria cantidad de tiempo dedicado en virtud de su compromiso. Un maestro permanecía con regularidad en la escuela hasta las 6 o las 7 de la tarde, incluso en invierno, cuando ya se

¹⁸ BROADFOOT, P., y OSBORN, M. (1988): "What professional responsibility means to teachers: National contexts and classroom constraints", *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), págs. 265-287.

¹⁹ FLINDERS, D. J. (1988): "Teacher isolation and the new reform", *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1), págs. 17-28.

había apagado la calefacción, teniendo que ponerse el abrigo y apresurarse para realizar actividades que le hiciesen entrar en calor. Estaba también la maestra que, durante el verano, se gastó 1.000 dólares de su propio bolsillo en materiales y recursos para el aula. O el profesor que iba a trabajar en su aula provisional los domingos y el que, un sábado al mes, pasaba varias horas ordenando los tabloneros de anuncios de la sala de profesores. También estaba la maestra, de un niño minusválido (que era madre y única progenitora), que, dos días por semana, salía a toda prisa de la escuela, a la hora de cerrar, para llevar a su alumno a un especialista, regresando a casa después para preparar la cena, leer un libro a sus dos hijos y acostarlos, dedicándose de nuevo a sus cuadernos después de las 8 o las 9 de la noche. Otra maestra, que había envidado joven y criado sola a sus hijos, generalmente trabajaba desde las 9 a las 11 ó las 12, después de acostarlos, y que sólo ahora, ya de mediana edad, optaba por reducir un poco sus compromisos, sintiendo que ya había "pagado su deuda" y tenía ahora la oportunidad de rehacer su vida con su nuevo marido. También había una maestra que tenía en casa estanterías y bibliotecas llenas de materiales y recursos que había ido elaborando y acumulando con los años. Por no hablar del profesor que invertía las mañanas de los domingos recopilando pruebas, ejercicios y fichas de trabajo en su procesador de textos. O de los maestros que estaban adquiriendo una formación adicional en informática, en artes visuales o como maestros bibliotecarios; los que dirigían equipos deportivos y arbitraban las ligas deportivas entre centros; los que participaban en el coro o en actividades caritativas organizadas por la escuela. La lista, como dijo uno de ellos, es interminable.

El tiempo y el esfuerzo que prestan estos profesores comprometidos con su preparación y su ejercicio docente no se deben tanto a un compromiso forzado con determinadas exigencias externas, como a su dedicación a la realización de un buen trabajo y a proporcionar una atención efectiva en un contexto laboral vagamente definido y sin criterios claros de ejecución correcta²⁰. Esta dedicación generada desde dentro, en el contexto de una tarea definida de manera difusa, parece fundarse en lo que WOODS y NIAS llaman "compromisos profesionales y vocacionales"; compromisos que se basan en los tipos de significados y propósitos que los maestros atribuyen a su trabajo²¹. Resulta insolente y, quizá también, teóricamente presuntuoso despreciar estos compromisos profundos y sus consecuencias como elementos simplemente pertenecientes a un modelo de "profesionalidad" que no reconoce y justifica la intensificación del trabajo de los profesores.

Estas pautas de compromiso y atención constituyen importantes modificaciones de la tesis de la intensificación. Las mismas cautelas se aplican a los datos que aquí se presentan. En ciertos aspectos, la intensificación es una característica importante del trabajo de los maestros que estudiamos, pero esto no significa que todas estas alusiones a la profesionalidad constituyan una treta o un mito. Sin ella, no resultan fácilmente explicables los compromisos y las destrezas de los profesores.

²⁰ Desarrollaré este aspecto con cierto detalle en el capítulo siguiente, mediante el análisis del sentimiento de culpabilidad del profesor.

²¹ WOODS, P. (1985): *Sociology and the School*, Londres, Routledge & Kegan Paul. NIAS, J. (1985): *Primary Teachers Talking*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Los beneficios del tiempo de preparación

En contra de estas tendencias hacia una carga de trabajo y una presión crecientes, a las que ha contribuido en gran medida la intensificación, la aparición del tiempo de preparación ha introducido cierto grado de compensación y alivio.

Algunos maestros indicaron que quizá el público no entendiera lo que hacen en su tiempo de preparación ni lo importante que es para ellos, dado el carácter cambiante de su trabajo. Cuando, al final de la entrevista, se le preguntó si quería añadir algo, un profesor manifestó:

Lo único que voy a decir es que, para mí, ahora es mucho mejor que antes. Ese tiempo de preparación es realmente importante. Yo sé que muchas personas —mi suegra entre ellas— se preguntan qué hago durante este horario... Creo que, en realidad, no tiene ni idea, porque ella nunca ha venido [a la escuela]. No digo que sea con mala intención porque... ella sabe que tengo mucho que hacer. Pero creo que es imposible que entiendan, como les ocurre a otras muchas personas, la importancia de ese tiempo si no están inmersos en la situación ni conocen a alguien que esté en ella.

Preocupado también porque no le entendían del todo, otro maestro comentó:

Creo que es muy importante que la gente comprenda que... el trabajo no empieza a las 8:40 de la mañana y acaba a las 3:30 de la tarde... Tenemos a muchos padres voluntarios que nos dicen: "¡No teníamos ni idea de la cantidad de cosas que hacéis!"

Los maestros sostienen que el incremento del tiempo de preparación ha redundado en importantes mejoras de la calidad de su trabajo, en general, y de la instrucción, en particular. *En primer lugar*, señalan que ha sido importante para reducir su estrés. *En segundo lugar*, ha ayudado a restaurar parte de su vida privada, al permitirles disponer de algo más de tiempo para dedicar a sus familias, al ocio y a sí mismos. Añaden que estos dos aspectos juntos han contribuido a mejorar la actitud de los maestros en clase, enriqueciendo también la calidad de las interacciones con sus alumnos. Las siguientes citas dan idea de esta relación, manifestada reiteradamente, entre el estrés, las circunstancias de la vida privada y el talento en el aula:

[El tiempo de preparación] alivia el estrés del trabajo, porque todas esas planificaciones y reproducciones tendrían que haberse hecho después de la jornada escolar, cuando todo el mundo anda detrás de las mismas máquinas, de manera que ahora no hay que esperar turno para hacer cualquier cosa.

Me da la sensación de que, este año, estoy mucho más relajado. No tengo la misma sensación de estrés. Por ejemplo, como lo primero que hago por la mañana es disponer de mi tiempo de preparación, si hay algo que me interesa especialmente para ese día, tengo tiempo de hacerlo, en vez de venir a las 7:30, que, para mí, es un verdadero sacrificio, porque no soy una persona madrugadora.

Creo que [el tiempo de preparación] es vital porque, si un maestro está demasiado agotado, demasiado cansado y demasiado sobrecargado de trabajo que llevar a casa, no se encontrará en la mejor disposición al entrar en contacto con los alumnos.

Tus nervios están a flor de piel. Los niños se dan cuenta pronto y ésa no es una buena atmósfera de aprendizaje. Creo que es fundamental mantener la propia salud mental y física, y un componente importante de ella es tener tiempo suficiente para realizar tu trabajo.

Un tercer tema que debemos considerar respecto al tiempo de preparación es que, además de eliminar el estrés y dejar espacio a otras facetas de la vida del maestro —aparte de facilitar el trabajo—, permite que muchos profesores hagan mejor las cosas. Les facilita una mejor organización y preparación. Por ejemplo:

Creo que estoy más organizado y, en realidad, si surge algo, sé que al día siguiente dispongo de ese tiempo para hacerlo, de manera que puedo ponerme a ello en ese momento en vez de quedarme en la escuela después de clase, realizarlo en casa después de la jornada o durante la hora de la comida. Puedo dedicarle mi tiempo de preparación. Está muy bien.

Tiene un valor inestimable. Por ejemplo, las llamadas de teléfono, cuando las líneas están ocupadas. Es imposible hacerlo rápidamente, entre clases. Y pequeñas cosas, como echar un vistazo a mis notas y mirar en mis ficheros para ver las actividades que puedo utilizar para ayudar a este grupo de chicos con dificultades. Es muy valioso. No hay que inventar el tiempo de clase para sentarse y decir a los chicos: "esperad", mientras trato de encontrar la ficha que algunos deben hacer esa noche. No puede emplearse tanto tiempo.

Según algunos maestros, el tiempo de preparación también les permite hacer más cosas, emprender muchas más actividades que antes. Un maestro decía que antes del tiempo de preparación,

yo no podía hacer tanto. No llevaba tantas ligas deportivas. No participaba en tantas actividades después de la jornada escolar porque estaba ocupado haciendo todas esas cosas. Por tanto, creo que el tiempo de preparación me ha convertido en una persona más eficaz durante el día. Entre las 8:00 y las 4:00, puedo hacer más de lo que había hecho hasta ahora.

Para una serie de maestros, las ventajas del tiempo de preparación no se referían tanto al tiempo dedicado a las actividades extracurriculares como a la mayor cantidad de tiempo que podían dedicar a las cuestiones de la instrucción en sus propias clases. Para estos maestros, el tiempo de preparación les ayudaba a perfeccionar la inventiva y la adecuación de su pedagogía. Eran más capaces de idear juegos para enseñar una idea, en vez de "darle al niño un papel y un lápiz para escribir". Muchos maestros también se refirieron a la forma de calificar, a que el tiempo de preparación les ayudaba a evaluar más eficazmente el trabajo de los alumnos.

Ya no siento la necesidad de correr tanto a la hora de comer para tener a punto los materiales y corregidas las tareas. Me gusta hacerlo en la escuela y no tener que llevarme a casa grandes montones de cuadernos para una sola cosa. Y es muy conveniente corregir lo más pronto posible los trabajos de los niños, de manera que puedan ver dónde están sus errores. Si se tarda uno o dos días, ya no es tan eficaz.

Creo que es fundamental corregir los trabajos de los niños lo más pronto posible. Se los devuelvo cuanto antes porque, si dejas pasar dos o tres días —¿Qué es esto?—, para los niños es como si hubiera pasado una semana.

Puede considerarse el tiempo de preparación como una forma de proporcionar a los maestros unas condiciones de trabajo pensadas para ayudarles a hacerse a la diversificación y a los requisitos cambiantes de la tarea. En efecto, muchos profesores hicieron hincapié en los cambios experimentados en su trabajo, manifestándose inequívocamente a favor del tiempo de preparación como una forma de ayudarles a afrontar más eficazmente estos cambios. En este caso, parece que el tiempo de preparación supone un evidente beneficio para los maestros: una forma de contrarrestar el proceso de intensificación. Así lo consideraban las organizaciones de profesores de Ontario participantes en la negociación colectiva, cuando se discutió esta cuestión. Según el presidente de la *Ontario Public School Teachers' Federation*, "lo que está en cuestión es la educación de calidad para nuestros hijos y sus profesores y, sin la garantía de un tiempo de preparación adecuado, es imposible conseguirla"²². La presidenta de la *Federation of Women Teachers of Ontario* sostenía esta misma postura cuando dijo:

Hasta que consigamos una propuesta seria [sobre el tiempo de preparación] que tenga presentes estas necesidades de los alumnos, estamos en un estado de parálisis porque, como maestras, cuidamos a los niños a quienes enseñamos y no estamos dispuestas a tirar la toalla y abandonarlos²³.

Las perversiones del tiempo de preparación

Parece que el tiempo de preparación puede aliviar el estrés e incrementar las oportunidades para relajarse. Ayuda a reducir la sobrecarga crónica laboral y ofrece oportunidades para planificar y preparar un trabajo más creativo. A este respecto, ayuda a contrarrestar los efectos de la intensificación. Incluso, puede llevar a invertir la espiral. En realidad, la misma existencia del tiempo de preparación constituye un desafío importante al proceso de intensificación. No obstante, la tan reclamada introducción del tiempo de preparación para los maestros elementales no invierte todos los efectos de la intensificación y, hasta cierto punto, éstos pueden absorberlo. El estudio puso de manifiesto cuatro modos de consenso que ese tiempo adicional no siempre condujera a las restricciones del proceso de intensificación.

1. El aumento del tiempo de preparación no siempre refuerza los procesos de asociación, comunidad y colegialidad entre los maestros. En sí, el tiempo no es condición suficiente de la colegialidad y la comunidad. Como veremos en posteriores capítulos, salvo que existiera un compromiso con las relaciones de trabajo en colaboración en el nivel de la escuela o de la dirección del distrito escolar, el tiempo de preparación terminará siendo absorbido por la cultura del indivi-

²² Citado en *The Toronto Star*, 24 de septiembre de 1987.

²³ Citado en *The Toronto Star*, 27 de septiembre de 1987.

dualismo y del aula como centro preferente de atención, profundamente asentada y que, desde los puntos de vista histórico e institucional, ha quedado impresa en los modelos preponderantes del trabajo de los profesores.

El carácter inmediato del aula, su posición central en el mundo del profesor y las múltiples exigencias planteadas a éste sobre la programación y preparación diversificadas, de las que tendría que responder racionalmente ante otros, han hecho que las acciones, pensamientos y preferencias de la mayoría de los profesores se centren en la clase y se orienten hacia ella. Era de carácter práctico y centradas en el aula, no sólo dentro, sino también fuera de la clase, concentrando sus energías en lo que más y de forma más inmediata beneficiara a sus propios alumnos: preparando materiales, organizando los recursos, corrigiendo con rapidez, etcétera.

FLINDERS señala que "el aislamiento constituye una estrategia adaptativa por la que protege el tiempo y la energía requeridos para satisfacer las demandas más inmediatas de instrucción"²⁴. Lo mismo puede decirse de los usos individualistas que hacen los profesores del tiempo de preparación. En realidad, incluso en uno de los distritos en los que existía un compromiso general con la planificación en colaboración, una serie de maestros aludía al tiempo de preparación no especificado como de consulta con los compañeros, como "mi tiempo", como el tiempo que podía utilizarse directamente en beneficio de sus alumnos. El tiempo de preparación se consideraba demasiado precario y escaso para consumirlo en actividades como la relajación y la conversación intrascendente con los colegas. Era más probable que estas actividades se desarrollaran en el tiempo de recreo. Raramente algún maestro decía que utilizaba este tiempo de preparación para relajarse. En realidad, no había lugar para ello. Tenía demasiadas cosas que hacer. Como dijo un maestro: "Si cometes el error de entablar una conversación con cualquiera, [el tiempo de preparación] se pasa sin más." En consecuencia, el tiempo de preparación no ayuda automáticamente al proceso de asociación entre los maestros y sus colegas.

2. La segunda consecuencia del tiempo de preparación, un tanto perversa, era que una importante minoría de los maestros entrevistados dijo que, aunque apreciaba disponer ahora de dicho tiempo, era probable que no aceptara el nuevo aumento por el que luchaban sus federaciones para acercarse más a las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria. Para estos maestros, estaba en juego la continuidad de la relación que creían necesaria, con sus clases y la calidad de la atención que esa relación les permitía mantener. Para estos profesores, la ética de la atención constituía una poderosa fuente de motivación y orientación, cosa nada sorprendente, habida cuenta de la importancia de la atención como razón clave de los maestros elementales para ingresar en la enseñanza y dada su omnipresencia como principio moral de las mujeres, en general²⁵.

Paradójicamente, aunque, hasta cierto punto, el tiempo de preparación contribuía al proceso de desintensificación del trabajo de los maestros elementales, parecía que algunos habían llegado a un punto en el que se imponía la ley de la

²⁴ FLINDERS, *op. cit.*, nota 19, pág. 25.

²⁵ Ampliaré esta argumentación en el capítulo siguiente.

disminución de las recompensas; en donde nuevas ampliaciones del tiempo de preparación *reducían*, en vez de *reforzar* la calidad del servicio proporcionado a la clase, porque el tiempo extra apartaba demasiado a los maestros de sus clases. Los datos que apoyan estas observaciones aparecen con mayor detalle en el Capítulo VIII, pero las palabras de los dos maestros ponen de manifiesto los sentimientos preponderantes al respecto:

No creo que me gustase estar mucho más tiempo apartada de ellos, salvo que continúe la misma maestra. E incluso en el caso de la única maestra que viene, los niños no trabajan tan bien con ella como lo hacen conmigo, a menos que yo diga en concreto lo que quiero.

Pienso cuando hablan del tiempo de preparación; el otro día había una carta en mi casillero y parece que hay algunos maestros elementales bastante confusos, por que están enseñando diez minutos más que los profesores de *senior school** que enseñan en séptimo y octavo. Y quieren que se justifique esto. Quieren ese tiempo. Y yo pienso: "¿para qué estás aquí, para enseñar a los chicos o para tratar de ver cuánto tiempo no tienes que estar enseñándoles?"

Otra maestra resumía el dilema fundamental y su modo de resolverlo: "Me pregunto si, en el caso de que tuviera mucho tiempo de preparación, no sentiría que estaba perdiendo algo con respecto a los niños."

Estas observaciones revelan un compromiso con la calidad de la atención a la clase, un compromiso profesional y vocacional que no puede despreciarse sucintamente como una "falta de conciencia" de las tendencias hacia la intensificación en el proceso laboral de la enseñanza. Por el contrario, estos maestros son conscientes de que hay un punto en el que la amenaza a la calidad del servicio que pueden proporcionar no proviene tanto de la intensificación como de la desintensificación. Para estos maestros, la preocupación por la calidad de la atención supera la relativa a los costes de tiempo, aun cuando tengan oportunidad de mejorarlos.

3. La tercera perversión del tiempo de preparación se pone de manifiesto en los planes preferidos para ocupar este tiempo. Los maestros que entrevistamos preferían lo que llamamos cobertura *segregada*, modalidad en la que un colega enseña una especialidad determinada, consistente en sí misma, responsabilizándose por completo de ella. La opinión relativa a la cobertura *integrada*, en donde lo que se enseña en el tiempo de preparación forma parte de un programa de clase más amplio y en donde el maestro del aula y el invitado comparten, hasta cierto punto, la responsabilidad sobre lo enseñado, era mucho menos positiva. Hay varias razones que explican esta situación.

En *primer lugar*, la cobertura *segregada* ahorra tiempo. Un programa consistente en sí mismo no exige que el maestro ordinario se prepare al respecto con antelación ni consulte con el invitado. La responsabilidad del programa es exclusivamente del invitado. En estas condiciones, no hace falta preparar el tiempo de preparación.

* Más o menos equivalentes al profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria en España. (N. del T.)

En *segundo lugar*, a algunos maestros les preocupaba más la responsabilidad compartida que la individual. Temían no ser capaces de elaborar un informe bueno o fiable si compartían con un colega invitado la responsabilidad de una materia "importante". He aquí cómo lo planteaba un maestro:

Una de las cosas que me preocupa es que, cuando hablo con un padre, quiero estar seguro de que he visto con mis propios ojos lo que digo, que sé que es cierto y lo he visto. Si no estoy allí, no creo que pueda hablar de ello, aunque la persona que haya intervenido [el maestro invitado] me ponga al corriente.

Las preocupaciones sobre la destreza con que se desarrolla el tiempo de preparación estaban íntimamente vinculadas a las relativas a la rendición de cuentas. Un director decía:

Los maestros de primaria aceptan de buen grado dejar a sus alumnos... en manos de alguien que puede enseñarles determinadas cosas mejor que ellos mismos. Pero con lo que saben que pueden enseñar bien, la cosa es más delicada. Todos saldremos beneficiados si los maestros tienen la sensación de comodidad y satisfacción que se deriva de la convicción de que cuanto se está desarrollando [en sus aulas] es bueno y valioso. No nos sentimos incómodos si enviamos a alguien a clase de francés. Y no sólo porque se asume la competencia, del profesor de esta asignatura, sino porque, si yo te envío a mis alumnos, se presume mi propia incompetencia.

En consecuencia, este profesor sostiene que el tiempo de preparación se cubre mejor con temas especializados, como la música, que son "muy visibles y muy valiosos".

En efecto, los maestros preferían esta forma de ocupar el tiempo de preparación. No dudaban en reconocer la pericia especializada de aquellos colegas que podían enseñar una determinada especialidad mejor que ellos mismos y eran conscientes de lo conveniente de que sus alumnos pudieran beneficiarse de esta mayor competencia. Mediante estos intercambios, según la mayor o menor destreza de cada cual, el menos ágil podía garantizar a sus alumnos el acceso a una educación física de buena calidad. Los barítonos mediocres podían asegurar una enseñanza del canto y de la música, en general, de mayor calidad. La maestra que intentaba mejorar sus conocimientos en artes visuales adquiriendo mayor preparación en esta área, podía, mientras tanto, dejar esta parte del *currículum* en manos de otro especialista durante el tiempo de preparación. Sin embargo, el hecho de que compartieran la clase dos maestros cuya experiencia en la materia fuese adecuada o valiosa ponía de manifiesto diferencias, suscitando dudas sobre la mayor o menor destreza de cada uno (dudas que los profesores preferían silenciar).

Estos problemas de rendición de cuentas y de pericia que puso de manifiesto la administración del tiempo de preparación llevaron, a veces, a que ciertos profesores invitados compartieran la responsabilidad en asignaturas "importantes", como matemáticas, asignándose al maestro de la clase la realización de ejercicios rutinarios, sin complicaciones y ceñidos al tema del que se tratase. Esto no contribuyó mucho a aumentar la calidad de la instrucción en el aula. Por regla general, como señalé antes, los maestros buscaban ayuda para aquellas materias que no les gustaban o para las que no se sentían bien preparados y que sus

compañeros podían cubrir adecuadamente. Cuando los expertos en impartir una materia lo hacían correctamente, este acuerdo parecía funcionar muy bien. La separación de poderes entre el maestro del aula y el invitado quedaba equilibrada por el respeto colegial a la destreza complementaria en una asignatura. Pero cuando los conocimientos en la materia complementaria eran más bien limitados, parecía que el modelo segregado impedía la calidad de la instrucción, en vez de reforzarla. Por ejemplo, respecto a un maestro colaborador de educación física, se dijo que las orientaciones del programa eran claras. "Todo depende de la planificación", sin necesidad de más preparación. Sin embargo, nos preguntamos hasta qué punto ese seguimiento al pie de la letra de orientaciones escritas puede afectar la calidad de la instrucción. Es interesante señalar que APPLE atribuye esas pautas de dependencia del maestro y de control técnico a los procesos de intensificación del trabajo de los profesores. No obstante, en el contexto del tiempo de preparación, parece que esas pautas y la falta de calidad que de ellas se derivan provienen de procesos de desintensificación, de signo opuesto.

Un caso de cobertura complementaria en el área de la educación para la salud puede servirnos de ejemplo. La maestra de clase deseaba que un profesor invitado se hiciese cargo de esta área del programa. Era una parte independiente y no era fácil cubrir estas áreas en el sistema de inmersión francesa en el que participaba, encargándose sólo de la mitad del programa (la otra mitad estaba a cargo del maestro francés).

Yo quería explicar "salud" porque es una asignatura independiente y funciona muy bien en un período de tiempo corto. Las lecciones de "salud" pueden presentarse y terminarse con una duración de cuarenta minutos.

Sin embargo, a pesar de las ventajas de su clara delimitación, surgieron problemas al seleccionar esta asignatura para que se le facilitara cobertura complementaria. Por una parte, se confiaba en exceso en las orientaciones publicadas.

Hay un "curso de salud" para la escuela primaria y la mayoría de los temas, como salud dental, enfermedad y cualquier otro, se presentan en cuarto, quinto y sexto curso, pero los objetivos cambian algo según el nivel de edad, aunque existe cierto solapamiento. Yo les di [a los maestros invitados] partes que no pertenecían al núcleo fundamental pidiéndoles que se responsabilizaran de presentárselas a los niños.

En una clase con alumnos de distintos niveles, sobre todo cuando la maestra dependía mucho de las orientaciones publicadas, surgen también graves dificultades para programar adecuadamente a cada nivel.

Ella intenta dar el tema en una clase. Toma el mismo núcleo fundamental y, dependiendo de la unidad y de lo delicada que sea, abarca los objetivos fundamentales de sexto o de quinto y trata de mezclarlos. Quizá sea ésta la forma más difícil.

En concreto, se conseguía evitar la repetición del programa de un año para otro con alumnos de distintos niveles, más por accidente que por diseño del curso.

Los temas son los mismos [para ambos cursos]. Es probable que el maestro sea diferente y... por ejemplo, en la parte superior de la página, hay un objetivo y diversas formas de alcanzarlo. De manera que la posibilidad de que se escojan las mismas actividades para conseguir fines idénticos es bastante reducida. Por tanto, es fácil que se digan a sí mismos: "esto me suena", pero no harán lo mismo, serán un año mayores y verán la cuestión desde una perspectiva diferente.

Esta maestra concluía: "no es la situación ideal"; y podríamos añadir que, sobre todo, cuando los temas como los de la educación para la salud se orientan hacia objetivos sociales y emocionales importantes y dependen del mantenimiento de unas relaciones próximas, continuas, abiertas y confiadas entre los maestros y los alumnos. De nuevo, la perversion del tiempo de preparación consiste en que, en algunos casos, puede llevar al deterioro y no a la mejora de la calidad del servicio prestado a los alumnos y a la pérdida de la cualificación de los maestros participantes, en vez de a su perfeccionamiento.

4. La cuarta perversion del tiempo de preparación consiste en que, aunque su carencia inhibe la asociación de los profesores, su presencia no la garantiza de ninguna manera. Es más, los tipos de asociación que se crean en los espacios que abre el tiempo de preparación no siempre favorecen el desarrollo y la potenciación del profesorado. En el Capítulo IX, mostraré que, en cuanto al aumento de las posibilidades de asociación del profesorado, el tiempo de preparación puede ayudar a crear o reforzar tanto las culturas de colaboración como la colegialidad artificial en la comunidad escolar. Las *culturas de colaboración* comprenden unas relaciones de trabajo entre profesores, que son de carácter social o relacionadas con la tarea, bastante espontáneas, informales y generalizadas. Suponen unas formas de liderazgo que apoyan y facilitan esa colaboración sobre la marcha, en vez de controlarla y restringirla. Los resultados de la *colegialidad artificial* están más controlados y son más regulares y previsibles y, con frecuencia, se utilizan para implementar iniciativas en todo el sistema o los programas preferidos por el director. En el Capítulo IX, veremos que, en el contexto del tiempo de preparación, los modelos principales de la asociación de los profesores eran, en efecto, los más controlados de la colegialidad artificial. Cuanto más tiempo, menos control: éste es un aspecto central del "trato de Fausto" al que me referí en el capítulo anterior.

Conclusión

¿Qué hemos aprendido de esta investigación sobre el tiempo de preparación del profesorado y su relación con la tesis de la intensificación?

En primer lugar, muchos cambios recientes que, según los maestros, se están produciendo en su trabajo son muy compatibles con la tesis de la intensificación y brindan a ésta un apoyo considerable. Unas expectativas mayores, unas exigencias más amplias, una creciente demanda de rendiciones de cuentas, más responsabilidades de "trabajo social", múltiples innovaciones y el importante incremento del trabajo administrativo atestiguan los problemas de sobrecarga crónica de trabajo que prevé la tesis. Las presiones, el estrés, la falta de tiempo

para relajarse e, incluso, para hablar con los colegas son efectos que mencionan los maestros que, de nuevo, concuerdan mucho con los que aparecían en el proceso de intensificación. Sobre todo antes de instaurarse el tiempo de preparación, había muchos aspectos de la intensificación que parecían estar presentes en el proceso laboral de la enseñanza, incluso en lo que, en el momento del estudio, era un ambiente provinciano, con una situación material favorable.

Sin duda, este hallazgo necesita ciertas precisiones. En primer lugar, el período durante el cual los maestros informaron sobre los cambios que están en consonancia con la intensificación es relativamente corto, entre cinco y diez años. No disponemos en este estudio de pruebas referidas a escalas temporales mayores y, aunque puedan hacerse inferencias a partir de otros trabajos históricos, no siempre apoyan en forma convincente la hipótesis. Por ejemplo, muchos estudios de la enseñanza del siglo XIX indican que, en términos cuantitativos, es posible que ésta haya sido tan dura y exigente como en la actualidad²⁶. En términos cualitativos, también puede haber exigido menos destrezas. No cabe duda, como reconoce DENSMORE, de que las afirmaciones y las inferencias respecto a que la intensificación forma parte de un proceso largo y lineal de degradación del trabajo de los profesores difícilmente se sostienen en estudios históricos a largo plazo. La escala temporal adecuada para la intensificación y sus reinvidicaciones de validez siguen, por tanto, abiertas al debate²⁷.

En segundo lugar, los datos de este estudio corresponden a pruebas comunitarias y retrospectivas y no a pruebas recogidas longitudinalmente. Dado que esos datos provienen de informes retrospectivos de sujetos, también resulta difícil separar los cambios históricos en el proceso de trabajo de los cambios biográficos en los ciclos vital y de carrera profesional de los maestros en el transcurso del tiempo, en donde la maduración puede llevar consigo la asunción de mayores responsabilidades y la disminución de la fortaleza física, la sensación de la reducción de la capacidad para afrontar las situaciones²⁸.

En tercer lugar, la intensificación no influye en todos los profesores del mismo modo. Es posible que la sientan de forma especialmente aguda los que estén más centrados en el trabajo que sus colegas, bien por sus propios compromisos, bien por las circunstancias de su trabajo (p. ej.: dedicación completa en vez de parcial)²⁹. Otros pueden sentirla de forma menos patente.

Cuarto: los datos indican que de ninguna manera pueden explicarse todos los casos de mayor compromiso y profesionalidad en términos de la intensificación del proceso de trabajo o como un "reconocimiento erróneo" de ese proceso³⁰.

²⁶ Véanse, por ejemplo: CURTIS, B. (1989): *Building the Educational State: Canada West*, Filadelfia, Falmer Press. TOMKINS, G. (1986): *A Common Counterstance: Stability and Change in the Canadian Curriculum*, Scarborough (Ontario), Prentice-Hall. PRENTICE, A. (1984): "From household to school house: The emergence of the teacher as servant of the state", *Material History Bulletin*, 20, páginas 19-29.

²⁷ DENSMORE, op. cit., nota 4.

²⁸ Sobre estas cuestiones de los ciclos de carrera profesional, véase: HUNBERMAN, M. (1993): *The Lives of Teachers*, Londres, Cassell y Nueva York, Teachers College Press.

²⁹ Véase: POPPLETON, P., y RISEBOROUGH, G. (1990): "Teaching in the mid-1980s: The centrality of work in secondary teachers' lives", *British Educational Research Journal*, 16 (2), págs. 105-124.

³⁰ Véase también: ACKER, S. (1990): "Teachers' culture in an English primary school: Continuity and change", *British Journal of Sociology of Education*, 11 (3), págs. 270.

Los compromisos profesionales para mejorar la calidad del servicio a los clientes son, con frecuencia, reales y es posible que los hayan asumido los mismos profesores en un contexto social de creciente complejidad y mayores desafíos. Estos compromisos superan con mucho los procesos estructurados para conseguir una productividad mayor del trabajo de los docentes. No pueden reducirse exclusivamente a factores del proceso de trabajo.

Estas cuatro precisiones no rebaten la tesis de la intensificación, pero suscitan dudas sobre su ámbito de aplicación y su carácter singular como explicación de los cambios en el trabajo de los profesores, lo que pone de manifiesto la necesidad de nuevas investigaciones en las que se reconozca la importancia de otras teorías y perspectivas, además de las relacionadas con la naturaleza del proceso de trabajo, para comprender aquellos cambios.

La segunda gran lección se refiere al potencial del tiempo de preparación para paliar muchos problemas de la intensificación e, incluso, para crear algunos elementos de desintensificación. El tiempo de preparación ha solucionado algunas de las cuestiones previstas. La reducción del tiempo para hacer y desarrollar aspectos que enriquecieran su trabajo es una de las reivindicaciones de los maestros y un componente clave del proceso de intensificación. Los profesores que participaron en el estudio del tiempo de preparación lo consideraban como un medio para aliviar el estrés, devolverles parte de su vida privada, permitirles "hacer más", contribuir más a las actividades extracurriculares y mejorar la calidad de su planificación e instrucción. Aunque sólo a corto plazo (porque carecemos de pruebas a largo plazo), parece que la mayor proporción de tiempo de preparación ayuda a desintensificar la enseñanza y a mejorar la calidad del servicio que proporcionan los maestros. Su introducción supera la simple cosmética. Tanto en el plano profesional como en el de la negociación colectiva, parece que los beneficios que aporta son reales y conviene luchar por ellos.

Pero el tiempo de preparación no es la panacea. No garantiza nada. Sólo ofrece oportunidades. Puede utilizarse con fines distintos de los que pretenden sus defensores y las contingencias de organización que rodean su implementación pueden producir diversas consecuencias imprevistas que no pueden explicarse con facilidad dentro de los parámetros de la teoría del proceso de trabajo. O sea, el tiempo de preparación tiene sus perversiones, igual que sus potencialidades. Ésta es la tercera lección que aprender del estudio.

Pasado cierto punto, el incremento del tiempo de preparación reduce, en vez de mejorar, la calidad del servicio proporcionado a los alumnos, al apartarse los maestros de sus aulas para dedicarse a otras áreas de trabajo. El hecho de dejar en manos de profesores invitados determinadas piezas aisladas del programa pudo crear también una dependencia de las orientaciones publicadas, sometiendo a los maestros a las pautas de control técnico que los defensores de la intensificación achacan, paradójicamente, a la falta de tiempo de preparación y no a su existencia.

Por último, cuando se utilizaba el tiempo de preparación en el contexto de la colegialidad artificial u obligatoria y de la planificación cooperativa, se producía una proliferación de reuniones y de trabajo adicional que intensificaba aún más el trabajo de los maestros y los sometía a un mayor control administrativo, en vez de dejarles desarrollar las cosas por su cuenta.

Estas perversiones ponen de manifiesto las paradojas imprevistas de los sis-

temas burocráticos complejos que, por cada nueva solución, suscitan aún más problemas. Las consecuencias de la programación de la inmersión francesa, las responsabilidades derivadas de los múltiples niveles en una misma aula, la distribución local de las personas expertas en una u otra materia, etcétera, no buscadas por el sistema, son importantes y no pueden preverse con facilidad ni reducirse a explicaciones basadas en el proceso de trabajo. Además de las consecuencias imprevistas del tiempo de preparación, hemos visto que esta innovación prometedora, aunque susceptible de pervertirse, puede servir también como un nuevo campo para las controversias tradicionales por el control entre administradores y profesores y, más en general, entre la burocracia y la profesionalidad. En este sentido, las luchas que rodean el tiempo de preparación y los tratos "de Fausto" que se ponen en juego en esas confrontaciones no sirven tanto para resolver los problemas de intensificación como para trasladar los conflictos sobre la intensificación y el control del trabajo de los profesores a otros niveles y lugares.

Es posible que el tiempo parezca una solución fácil a los problemas de la intensificación y el cambio, y así se haya considerado. Quizá, la confianza puesta en la solución de conceder más tiempo no leció a los maestros haya sido, hasta cierto punto, el resultado de la conciencia de la improbabilidad de su implementación! A veces, nuestros problemas sólo empiezan de verdad cuando nuestros deseos se materializan. Este capítulo ha mostrado que la intensificación es un problema real y grave para los profesores y su tarea docente. La intensificación explica muchos de los cambios a los que estamos asistiendo en el trabajo de los profesores, a medida que el tiempo y el espacio se comprimen en el mundo postmoderno. Pero la intensificación y, más en general, las teorías del proceso de trabajo no explican por completo lo que sucede en el que desarrollan los profesores. Lo que sabemos de esa tarea docente no puede reducirse, sin más, a la teoría del proceso de trabajo. Aunque, como antídoto de la intensificación, el tiempo puede dar algunas soluciones a los problemas del desarrollo y del trabajo del profesorado, también puede ser el origen de otros problemas. A menudo, la reforma se rige por la creencia de que todo problema tiene una solución. Quizá el desafío real de la reforma, en cuanto proceso continuo, consista, más bien, en que toda solución tiene un problema. En último término, ésta es la máxima versión de la postmodernidad. Nuestra mayor esperanza no debe cifrarse en la consecución de soluciones perfectas y utópicas, sino en la elevación a una clase superior de problemas. En este sentido, la intensificación es una importante fuente de problemas en el contexto del trabajo de los profesores, pero no la única. También hay que tener en cuenta los compromisos sinceros de carácter profesional y vocacional entre profesores que vayan más allá de un "reconocimiento ideológico equivocado"; el carácter cada vez más complejo de la sociedad en la era postmoderna y las exigencias, necesariamente mayores, que plantea a la educación y a los educadores; la complejidad y consecuencias imprevistas de las grandes burocracias, y el traslado de las controversias sobre la intensificación a nuevos ámbitos, aunque, como antídoto, se haya concedido más tiempo a los profesores.

El siguiente capítulo examina cómo influyen en el trabajo de los profesores esas mayores presiones, demandas, expectativas y compromisos de carácter más complejo y cómo contribuyen a estructurar su forma de experimentarios emocionalmente, influyendo en la calidad de lo que hacen.

CAPÍTULO VII

Culpabilidad

Estudio de las emociones en la enseñanza

Introducción

Uno de los fines fundamentales de la práctica y la investigación educativas es el perfeccionamiento del aprendizaje. Pero, detrás del dominio del aprendizaje se esconde el misterio de la enseñanza. Comprenderla y desmenuarla los misterios de su práctica han constituido un persistente y formidable desafío para quienes han intentado mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en el transcurso de los años.

Con el tiempo, hemos llegado a comprender muchas cosas sobre la forma de enseñar de los profesores y sobre los tipos de enseñanza que pueden ser eficaces en clase, desde el punto de vista educativo. En época más reciente, hemos aprendido mucho sobre el modo de pensar de los profesores mientras enseñan y su forma de planear y decidir entre distintos tipos de acción. Y también hemos llegado a comprender mejor lo que los profesores piensan de su enseñanza, su forma de reflexionar sobre ella e, incluso, cuándo lo hacen. Sin embargo, aunque lo que hacen los profesores y su pensamiento nos resulta ahorra un territorio más familiar a quienes estudiamos la enseñanza, sabemos mucho menos sobre lo que *sienten* los profesores mientras enseñan, sobre las emociones y deseos que motivan y moderan su trabajo. Es más, gran parte de la investigación y de las publicaciones que *versan* sobre las emociones en la enseñanza depende menos de los propios profesores y de lo que ellos tienen que decir que de planes y conceptos teóricos prefabricados que se han aplicado después a los profesores y la enseñanza. Los investigadores suelen tener sus propias preocupaciones teóricas con conceptos como "orgullo", "compromiso", "incertidumbre", "creatividad" y "satisfacción", y han hecho sus preguntas en las entrevistas o interpretado los datos en relación con estos constructos¹. No se ha

¹ Sobre el orgullo en la enseñanza, véanse: WALLER, W. (1932): *The Sociology of Teaching*, Nueva York, John Wiley; y LORME, D. (1975): *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press. Sobre el compromiso, véanse: WOODS, P. (1983): *Sociology and the School*, Londres, Routledge &

Individualismo e individualidad

El conocimiento de la cultura del profesor

La herejía del individualismo

En los campos del liderazgo educativo, de la eficacia escolar, del perfeccionamiento de la escuela y del desarrollo del profesorado se acepta cada vez más la idea de que las escuelas deben tener una misión o un sentido de misión¹. Las misiones, al forjar unas creencias y fines comunes dentro de la comunidad docente, mitigan las incertidumbres de la enseñanza que inducen la culpabilidad². Mediante la construcción de unos objetivos comunes con la expectativa compartida de que pueden cumplirse, las misiones refuerzan también la sensación de eficacia de los profesores y sus convicciones de que pueden mejorar el rendimiento de sus alumnos, con independencia de su origen social³. Las misiones ofrecen una motivación y proporcionan un sentido. En particular, para quienes han participado en su elaboración, las misiones tienen un gran significado.

El desarrollo de un sentido de misión construye la lealtad, el compromiso y la confianza en una comunidad escolar. Constituye un poderoso impulso para el perfeccionamiento. Pero, si las misiones desarrollan la lealtad entre los fieles y la confianza entre los comprometidos, también provocan la herejía entre quienes cuestionan, difieren y dudan. Cuanto más estricta y ferviente es la misión, mayor es y más se extiende la herejía. Para el misionero, las herejías trascienden los muros de la sabiduría, los límites de la creencia. No hay que derogarlas ni despreciarlas. El juicio de una idea como herética supone desecharla prescindiendo de consejos o consideraciones. En este sentido, la construcción social de la herejía es una poderosa fuerza ideológica. Suprime la adecuada discusión sobre las opciones y alternativas, despreciando su seriedad, en plan protector, o des-

¹ MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D., y ECOB, R. (1988): *School Matters*. Berkeley, University of California; y PURKEY, S. C., y SMITH, M. (1983): "Effective schools: A review", *Elementary School Journal*, 83 (4), págs. 427-452.

² ROSENHOLTZ, S. (1988): *Teachers' Workplace*. Nueva York, Longman.

³ ASHTON, P., y WEBB, R. (1986): *Making the Difference*, Nueva York, Longman.

truyendo la credibilidad personal de quienes la patrocinan. Por tanto, los herejes no se limitan a disentir o a mostrar su desacuerdo, sino que son un verdadero fracaso personal. La debilidad, la locura o la maldad son el sello del hereje, las cualidades que le distinguen del resto.

En su extensa e interesante exposición sobre la herejía como fenómeno social, SZASZ sostiene que la herejía

no tiene nada que ver con el hecho de no creer lo que creen los demás o lo que uno debe creer, sino con la proclamación de la falta de creencia cuando lo correcto es profesar la creencia o, al menos, permanecer en silencio.⁴

La herejía estará presente, dice SZASZ, "siempre que exista tensión entre el individuo y el grupo"⁵. Los individuos deben pensar por sí mismos. Eso es lo que les hace individuos. Sin embargo, el grupo quiere que sus miembros se hagan eco de sus creencias. Esto es lo que SZASZ llama la "estructura constante de la herejía".

Suele entenderse la herejía en relación con las creencias y doctrinas religiosas, pero también puede asociarse a los ideales científicos y tecnológicos o a los sistemas de creencias políticas y culturales. Proclamar que la virginidad de la Virgen María no es una verdad literal, sino una metáfora literaria constituye una herejía en la tradición cristiana. Afirmar que el Oeste tiene mucho que aprender del Este (y no sólo al revés) o que el progreso no siempre es bueno constituye una herejía en las democracias occidentales. Los sistemas educativos y quienes trabajan en ellos o en su nombre también tienen sus herejías. Que las escuelas funcionarían mejor sin director; que las escuelas deberían ser las responsables primordiales de la elaboración de sus propios *currícula*; que muchos niños con necesidades especiales están mejor *sin* integrarse en clases normales: éstas son herejías del pensamiento educativo contemporáneo. En los sistemas educativos actuales, unas herejías como éstas son indecibles. El hecho de enunciarlas no sólo es una muestra de desacuerdo, sino de ser perverso o débil. Las herejías se sitúan fuera de los límites de la razón.

Podríamos denominar a todas ellas *herejías fundamentales*, o herejías de contenido. Son herejías que cuestionan, que amenazan determinadas partes del sistema de creencias, ciertas doctrinas muy queridas por los fieles. Pero, bajo estas herejías, hay otras aún más profundas. Las llamo *herejías genéricas* o herejías de forma. Las herejías genéricas atacan contra el fin fundamental de la misión misma y contra los principios en los que se basa. En los campos del perfeccionamiento escolar, el desarrollo del profesorado y el cambio educativo, una herejía genérica fundamental es la del individualismo. Las cualidades y características que recogen las designaciones "individualismo", "aislamiento" y "secretismo" del profesor suelen percibirse como amenazas o barreras significativas para el desarrollo profesional, la implementación del cambio y el desarrollo de objetivos pedagógicos compartidos.

Sin embargo, las expresiones como "individualismo" y "colegialidad" son muy

⁴ SZASZ, T. (1976): *Heresies*, Nueva York, Anchor-Doubleday, pág. 1. (Trad. cast.: *Herejías*. Puebla, México, Premia, 1987.)

⁵ *Ibid.*, pág. 10.

vagas e imprecisas, abiertas a multitud de significados e interpretaciones. Por ejemplo, con respecto a la colegialidad, LITTLE señala que el término es "conceptualmente amorfo e ideológicamente optimista"⁶. Casi lo mismo puede decirse del individualismo. En muchos aspectos, esos términos no se utilizan ni entienden como descripciones precisas de tipos de práctica, política o aspiraciones. En cambio, son, en gran medida, simbólicos y dan pie a la retórica de un discurso mítico sobre el cambio y el perfeccionamiento. Así, la colaboración y la colegialidad se convierten en imágenes poderosas de la aspiración preferida, y el aislamiento y el individualismo, en imágenes igualmente poderosas de la aversión profesional. En consecuencia, el individualismo, el aislamiento y el secretismo se han convertido en preocupaciones y objetivos clave del movimiento de reforma educativa. Su erradicación, como la de cualquier herejía, tiene la máxima prioridad.

Este capítulo analiza el fenómeno del individualismo como herejía genérica del cambio educativo. Comienza con la revisión crítica de la investigación disponible y de la bibliografía adicional sobre el individualismo, el aislamiento y el secretismo del profesor e identifica lo que se supone que son sus características constitutivas y modelos causales. A continuación, se contrastan los descubrimientos derivados del estudio sobre el tiempo de preparación con los conocimientos básicos existentes. Esta investigación cualitativa pone de manifiesto las explicaciones que ofrecen los profesores de las preferencias individualistas con respecto al uso del tiempo de preparación que muestran unos puntos de contraste interesantes y sorprendentes en relación con la bibliografía al uso. La revisión crítica de la bibliografía, unida a los descubrimientos del estudio sobre el tiempo de preparación, constituye una buena base para reinterpretar y reconstruir el concepto del individualismo del profesor y sus consecuencias para el cambio, de manera que la consistencia de su carácter negativo, que otros muchos autores e investigadores nos han hecho ver, resulta menor de lo que pudiéramos pensar.

Las culturas de la enseñanza

El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza. Pero hay otros tipos de cultura del profesor que también son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. En general, estas distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. En este sentido, las *culturas de la enseñanza* comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años⁷. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Esto configura un marco de

⁶ LITTLE, J. W. (1990): "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations", *Teachers College Record*, 91 (4), págs. 509-536.

⁷ En este sentido, las culturas ocupacionales de la enseñanza no son diferentes de las perspectivas de grupo descritas en: BECKER, H., y cols. (1961): *Boys in White*, Chicago, University of Chicago Press.

referencia para el aprendizaje ocupacional. A este respecto, las estrategias de enseñanza de los maestros de la escuela infantil, por ejemplo, evolucionan de forma diferente de las utilizadas por los profesores de adolescentes, porque los problemas con los que se enfrentan día a día son diferentes. Del mismo modo, las estrategias de enseñanza de los docentes de estudios familiares evolucionan de una forma distinta a como lo hacen los profesores de matemáticas; las de los maestros del centro de las ciudades, de manera distinta a la de quienes enseñan en el extrarradio, etcétera. Por tanto, si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa.

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo⁸. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

Las culturas de la enseñanza, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. Es "la forma de hacer las cosas que tenemos aquí". El concepto esencialmente normativo de compartir (creencias y actitudes compartidas), de consenso explícito e implícito, es fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido; visión que subyace a la bibliografía general sobre las culturas de las organizaciones y aparece una y otra vez en ella⁹. Cuando hablamos de las culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, etcétera, estamos refiriéndonos al contenido de las culturas de los profesores. Aquí es donde resulta más evidente su diversidad cultural. No cabe duda de que hay mucho que hacer todavía para clasificar esas culturas, examinar sus orígenes, sus interrelaciones y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo. No

obstante, no es mi principal preocupación en este libro. En este capítulo y en los dos siguientes, mi preocupación principal es la forma.

La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, porque la forma de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista, por ejemplo. Las relaciones entre los docentes o, si queremos, la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. En realidad, a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación¹⁰. En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

Me parece que existen cuatro grandes formas de cultura de los profesores, cada una de las cuales tiene consecuencias muy distintas para su trabajo y para el cambio educativo. Son:

- individualismo;
- colaboración;
- colegialidad artificial;
- balcanización.

Estudiaré y compararé cada una de ellas en los tres capítulos de esta Tercera Parte. En la conclusión, también intentaré delinear una quinta forma, más adecuada a las demandas y retos del mundo posmoderno que cualquiera de las otras cuatro. Quiero comenzar por la tantas veces mencionada y, a mi juicio, mal entendida, cultura del individualismo de los profesores.

El individualismo como un déficit psicológico

Los profesores, en su inmensa mayoría, siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas. La mayor parte de las escuelas elementales todavía tiene una estructura que LORTIE des-

⁸ Aspecto señalado primero en: WALLER, W. (1932): *The Sociology of Teaching*, Nueva York, Russell & Russell.

⁹ Existe una amplia bibliografía sobre las culturas de las organizaciones y sus relaciones con la educación. Ejemplos clave son: DEAL, T. E., y KENNEDY, A. (1982): *Corporate Cultures*, Reading (MA), Addison-Wesley; OUCHI, W. G. (1980): "Markets, bureaucracies and clans", *Administrative Science Quarterly*, 25, págs. 125-141; SCHEIN, E. H. (1984): "Coming to a new awareness of organizational culture", *Sloan Management Review*, invierno, págs. 3-16; SCHEIN, E. (1985): *Organizational Culture and Leadership*, Nueva York, Jossey-Bass (Trad. cast.: *La cultura empresarial y el liderazgo*, Barcelona, Plaza & Janés, 1988.); WILKINS, A. E., y OUCHI, W. G. (1983): "Effective cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance", *Administrative Science Quarterly*, 28 (3), páginas 468-481.

¹⁰ Esto no difiere de los conceptos de clasificación y enmarcamiento utilizados por Basil BERNSTEIN, en su clásico ensayo: "The classification and framing of educational knowledge", en: BERNSTEIN, B. (1977): *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Londres, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: "Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo", en *Clases, códigos y control*, Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal, 1988, págs. 81-107.) Según BERNSTEIN, la clasificación se refiere a las relaciones entre contenidos, mientras que el marco regula "la modalidad de la socialización en la clasificación". El marco no es en absoluto lo mismo que la forma en el *curriculum*, advertencia que hace GOODSON, I. (1989) en su ensayo: *Curriculum Form*, Londres (Ontario), University of Western Ontario, pero apunta al modo de constitución y regulación de las relaciones entre contenidos. La forma tiene una relación similar con el contenido en las culturas de los profesores.

cribe como de "cartón de huevos": aulas segregadas que separan a los maestros entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus colegas¹¹.

El aislamiento del aula permite a muchos profesores mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias exteriores que, con frecuencia, valoran. Sin embargo, el aislamiento en el aula también tiene problemas. Aunque evita que se culpabilice y critique a la clase, también impide posibles alabanzas y aprobaciones. Los profesores recluidos en sus aulas reciben muy poca información procedente de adultos sobre su propio valor, mérito y competencia.

Los autores que se ocupan del tema no dudan ni discrepan de la presencia del aislamiento continuado y generalizado, del individualismo y del secretismo en la cultura de la enseñanza¹². Aunque se reconoce la existencia de reducidos en donde la práctica de los profesores es de carácter cooperativo y colegial, se entienden como excepciones de la regla general, cuyo desarrollo y continuidad requieren unas condiciones especiales¹³. A pesar de los numerosos esfuerzos de mejora y reforma, el individualismo permanece con obstinación en la cultura de los profesores. ¿Por qué?

En la bibliografía de investigación, suelen considerarse como determinantes del individualismo dos tipos de explicaciones. En la primera interpretación, más tradicional, el individualismo se asocia con la falta de confianza en sí mismo, la defensividad y la ansiedad; con los fallos y fracasos de los profesores que en parte son "naturales" y en parte son el resultado de las incertidumbres de su trabajo. Dan LORTIE, el primero que se ocupó de forma sistemática del individualismo de los profesores, lo asociaba con las cualidades de incertidumbre y ansiedad que llevaban a los docentes a basarse en doctrinas ortodoxas y en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza¹⁴. La "incertidumbre", observa LORTIE, "es la suerte de quienes enseñan"¹⁵, porque los objetivos de la enseñanza son difusos y la información sobre el éxito que se consiga al respecto es poco fiable. La mayoría de los profesores entrevistados por LORTIE no sólo quedaban aislados unos de otros por la arquitectura de la escuela, sino que también preferían el aislamiento, manifestando que, si les dejasen más tiempo, lo emplearían en temas relacionados con sus propias clases y no para trabajar con sus colegas¹⁶.

En una serie de ensayos sobre la cultura ocupacional de la enseñanza, David HARGREAVES reiteraba el juicio de LORTIE respecto a que el individualismo de los profesores "no es presumido y autosuficiente, sino dubitativo e incómodo"¹⁷. La

caracterización que hace HARGREAVES del individualismo de los docentes está coloreada con el lenguaje metafórico de la deficiencia y la patología. "El culto al individualismo", afirma, "ha infectado profundamente la cultura ocupacional de los profesores"¹⁸ quienes "guardan celosamente su autonomía"¹⁹. No les gusta ser observados y, aún menos, que los evalúen porque temen la crítica que puede acompañar la evaluación. Las defensas de carácter más digno y virtuoso del aislamiento y de la independencia se desestiman como racionalizaciones. "La autonomía", dice HARGREAVES, "es la palabra aceptable para enmascarar la *aprehensión* de los profesores respecto a la evaluación y sirve de fundamento para excluir a los observadores."²⁰

En un estudio de 78 escuelas elementales de Tennessee, ROSENHOLTZ identificó 15 escuelas de carácter *aislado* y 50 de carácter *moderadamente aislado*, según su propia terminología²¹. Entrevistó a 55 maestros, escogidos al azar de una muestra de ambos tipos de escuelas, aisladas y moderadamente aisladas. En este estudio —uno de los más amplios sobre las relaciones colegiales de los maestros que se hayan realizado—, ROSENHOLTZ hace algunas observaciones útiles, perspicaces y bien fundadas de las manifestaciones de los docentes sobre su conducta en ambientes aislados. Descubre que es raro que se ayuden, que (como en el estudio de LORTIE) la ayuda no suele ir más allá de la puesta en común de los materiales e ideas al uso, que no suele practicarse la planificación y la resolución de problemas con los compañeros y que los maestros "aislados" prefieren reservarse para ellos los problemas de disciplina.

Este análisis es informativo y bien fundamentado. Pero, cuando destaca algunas asociaciones y consecuencias psicológicas de estos datos, ROSENHOLTZ las enuncia de manera engañosa. Por ejemplo, uno de los temas clave de la organización social de la enseñanza que ROSENHOLTZ relaciona con el aislamiento de los maestros es lo que, siguiendo a LORTIE, llama "incertidumbre del maestro"²². Los docentes aislados a los que entrevistó ROSENHOLTZ no *decían*, en realidad, que se sintieran inseguros. Sin embargo, ROSENHOLTZ invoca el constructo de la *incertidumbre* para describir la organización social del grupo de maestros, y de la cultura docente en general de los ambientes aislados²³. En este caso, utiliza la "incertidumbre" para describir la falta de un acuerdo claro, de una definición común o una confianza colectiva en unas tecnologías docentes compartidas. Con respecto a esto, no hay problema de interpretación. Es perfectamente adecuado desarrollar y utilizar de este modo conceptos para articular, de un golpe, las relaciones entre los elementos más visibles de una estructura social o cultura de organización.

¹¹ LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press.

¹² ZAHORNIK, J. A. (1987): "Teachers' collegial interaction: An exploratory study", *The Elementary School Journal*, 87 (4), págs. 385-396; ZIELINSKI, A. K., y HOY, W. K. (1983): "Isolation and alienation in the elementary schools", *Educational Administration Quarterly*, 19 (2), págs. 27-45.

¹³ LITTLE, J. W. (1984): "Seductive images and organizational realities in professional development", *Teachers College Record*, 86 (1), págs. 84-102. NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*, Londres, Cassell.

¹⁴ LORTIE, *op. cit.*, nota 11, pág. 210.

¹⁵ *Ibid.*, pág. 133.

¹⁶ *Ibid.*, pág. 185.

¹⁷ *Ibid.*, pág. 210. Aunque trata de distanciarse un poco de su descripción del individualismo de los profesores presentándola como una "caricatura" en: HARGREAVES, D. (1982): *The Challenge for the*

Comprehensive School, Londres, Routledge & Kegan Paul, la descripción de HARGREAVES es extensa y sin trabas y, en otras publicaciones, no la califica en absoluto como "caricatura" [p. ej.: HARGREAVES, D.: "The occupational cultures of teachers", en: Woods, P. (ed.) (1980): *Teacher Strategies*, Londres, Croom Helm].

¹⁸ HARGREAVES, D. (1980): "A sociological critique of individualism", *British Journal of Educational Studies*, 28 (3), págs. 187-198.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ HARGREAVES, 1982, *op. cit.*, nota 17, pág. 206.

²¹ ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2.

²² *Ibid.* Véase también: JACKSON P. W. (1988): *The Practice of Teaching*, Nueva York, Teachers College Press.

²³ ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2, pág. 4.

Sin embargo, ROSENHOLTZ pasa, de manera casi imperceptible, de este uso de la incertidumbre como propiedad de una *organización social* a su empleo como *calidad psicológica* de los mismos maestros, de quienes se afirma que se *sienten* seguros o inseguros²⁴. De este modo el uso, perfectamente legítimo, de la incertidumbre para describir una articulación poco definida de las metas y fines de la *organización social* de los ambientes "aislados" se transforma sutilmente en una *calidad psicológica* defectiva, insinuando con claridad la presencia de un déficit individual y una desorganización personal. En ciertos lugares, estas sutiles imputaciones de defectos psicológicos se expanden en párrafos mayores de invectivas e hipérbolos radicales como, por ejemplo, en el pasaje siguiente:

Como la ostra, que neutraliza un grano de arena irritante cubriéndolo con capas de nácar, parece que los maestros aislados cubren sus dudas sobre sí mismos y sus ineptitudes con reconfortantes capas de autoengaños²⁵.

La justificación para que ROSENHOLTZ valore más su propia interpretación de las intenciones de los maestros como un simple engañarse a sí mismos, que la de los mismos maestros, no se halla directamente en los datos. Tampoco se encuentran con claridad en los datos de LORTIE los atributos psicológicos de duda e incomodidad. En un extenso estudio de la relación existente entre las sensaciones de eficacia de los profesores y sus condiciones de trabajo, ASHTON y WEBB utilizaron también una pequeña licencia interpretativa para describir cómo "en el nivel psicológico, las funciones de la insularidad protegen la imagen profesional de los maestros, poniendo un amortiguador entre ellos y la crítica que temer recibir si otros los ven trabajando" (la cursiva es mía)²⁶. En este caso, las "críticas temidas" que alegan ASHTON y WEBB no se observan directamente pero se imputan en el plano funcional. Por último, la caracterización del individualismo del profesor que hace David HARGREAVES no se basa en datos de primera mano, sino en su aplicación al contexto inglés de descubrimientos procedentes sobre todo de la investigación norteamericana, en especial de LORTIE²⁷. En todos estos casos, unos hallazgos e interpretaciones bastante sólidos y bien establecidos, relativos a las *condiciones del centro de trabajo*, el aislamiento y el individualismo del profesor, se transforman engañosamente en atribuciones de *características psicológicas* más bien indeseables de los docentes concretos dentro de sus centros de trabajo²⁸.

El hecho de traducir el sentido del individualismo, el aislamiento y el secretismo de una propiedad de las culturas y estructuras de los lugares de trabajo a una

Las interpretaciones del individualismo del profesor que hemos revisado son una orientación diferente. Se consideran menos como una deficiencia personal que como una forma racional de economizar los esfuerzos y de ordenar las prioridades en un ambiente de trabajo sometido a grandes presiones y limitaciones. En el nivel más sencillo y evidente, se considera que el individualismo del profesor se deriva del hecho físico del aislamiento, propio de la arquitectura tradicional de las escuelas y sus modelos de organización celular de aulas separadas. Según LORTIE, por ejemplo, este hecho físico del aislamiento configura una segunda e importante línea explicativa del individualismo.

El individualismo, como una condición del lugar de trabajo

²⁴ *Ibid.*, pág. 209.
²⁵ *Ibid.*, pág. 52.
²⁶ ASHTON y WEBB, *op. cit.*, nota 3, pág. 47.
²⁷ HARGREAVES, 1982, *op. cit.*, nota 17.
²⁸ A través de estos cambios y ampliaciones de los usos conceptuales en gran parte de la bibliografía sobre el individualismo, los problemas del lugar de trabajo se convierten en problemas de los profesores. Y debo señalar que algunas de mis caracterizaciones del individualismo del profesor en anteriores trabajos no son totalmente inmutables a este tipo de crítica [p. ej.: HARGREAVES, A. (1988): "Teaching quality: A sociological analysis", *Journal of Curriculum Studies*, 20 (3), págs. 211-231 y HARGREAVES, A.: "Cultures of teaching", en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1992): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell, Nueva York, Teachers College Press].

²⁹ JOYCE, B.; MURPHY, C.; SHOWERS, B., y MURPHY, J. (1989): "Reconstructing the workplace: School renewal as cultural change", comunicación presentada en la *Annual Conference of the American Educational Research Association*: San Francisco, abril de 1989.

Pero los determinantes del individualismo debidos al lugar de trabajo van mucho más allá del aislamiento físico, en cuanto tal. FLINDERS distingue tres perspectivas diferentes en el aislamiento del profesor: aislamiento como *estado psicológico*, aislamiento como *condición ecológica* en la que trabajan los profesores (en el sentido de "aislamiento físico") y su propia alternativa: aislamiento como estrategia adaptativa para conservar los escasos recursos ocupacionales. Según FLINDERS, "el aislamiento es una estrategia adaptativa porque protege el tiempo y la energía requeridos para satisfacer las exigencias instructivas inmediatas".³⁰ En este caso, el aislamiento lo impone el mismo interesado, que trabaja activamente para conseguirlo. Evita las digresiones y distracciones que supone el trabajar con los colegas, para centrarse en la instrucción con los alumnos y para ellos. Esta necesidad de tiempo para apoyar la instrucción se siente con especial urgencia a causa del carácter abierto e ilimitado de la enseñanza y de las limitaciones que imponen las clases numerosas, las exigencias de la evaluación y otras por el estilo. Desde este punto de vista, el aislamiento es una estrategia adaptativa sensible al ambiente de trabajo de la enseñanza. FLINDERS dice que la fundamentación del aislamiento en unas condiciones del lugar de trabajo como éstas explica por qué no suelen tener éxito los intentos de evitar el aislamiento del profesor mediante la eliminación de las barreras físicas (quitando tabiques) o el desarrollo de destrezas y cualidades psicológicas adecuadas para el trabajo en colaboración. No tienen en cuenta las verdaderas causas.

McTAGGART señala otro conjunto de condiciones de trabajo que explica la persistencia de lo que él llama "secretismo", incluso en circunstancias de una iniciativa de educación estética, que recibió un apoyo especial, y pensada, sin ninguna duda, para promover la colaboración entre los profesores.³¹ Los freños que se oponían a la colaboración en este proyecto, observa McTAGGART, estaban basados en un sistema dominado por principios de racionalidad burocrática que ahogaban la iniciativa de los profesores y no ofrecían mucho para que éstos colaboraran. Los sistemas de rendición de cuentas y de evaluación en el nivel del distrito ponían las "disciplinas básicas" como elementos prioritarios para los profesores, relegando la estética a la periferia. Los *currícula* y los libros de texto también estaban estandarizados en todo el distrito. Una vez efectuados los cambios, se convirtieron en vinculantes. En consecuencia, la participación de los profesores en el desarrollo curricular quedó limitada, controlada y sometida a cooptación. Reflexionando sobre las invitaciones de JOYCE y FULLAN a "romper los muros del secretismo" en la enseñanza³², McTAGGART concluye de su estudio que:

En este distrito escolar no hacía falta romper los muros del secretismo, sino el medio social y las condiciones de trabajo que impedían efectivamente la confianza y devaluaban el saber, el buen juicio y la credibilidad de sus mejores profesores.³³

³⁰ FLINDERS, D. J. (1988): "Teachers' isolation and the new reform", *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), págs. 17-29.

³¹ McTAGGART, R. (1989): "Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism", *Journal of Curriculum Studies*, 21 (4), págs. 345-361.

³² JOYCE y cols., *op. cit.*, nota 29. FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*, Toronto, OISE Press.

³³ McTAGGART, *op. cit.*, nota 31, pág. 360.

En estas interpretaciones revisadas del individualismo, la cultura de la enseñanza se basa de un modo más realista en el contexto de trabajo permanente donde se desarrolla la tarea. El individualismo es una consecuencia de complejas condiciones y limitaciones de la organización y a éstas hay que prestar atención para eliminar el individualismo. No obstante, es curioso que nadie niegue la premisa de que, en último término, el individualismo y el aislamiento son perniciosos y, en consecuencia, haya que eliminarlos. No existe ninguna duda al respecto.

Es evidente que, aunque las diferencias entre las interpretaciones tradicional y revisada del individualismo sean importantes, también se dan semejanzas imprevistas. En ambas interpretaciones, el individualismo es, ante todo, una limitación, no un refuerzo; un problema, no una posibilidad; algo que hay que eliminar, en vez de respetarlo. La herejía del individualismo sigue, en gran medida, intacta.

La redefinición de los determinantes del individualismo

Ya he dicho que el individualismo ha llegado a relacionarse con una práctica mala y floja, con deficiencias del profesor y con aquello que hay que cambiar. Sin embargo, en la práctica, el individualismo tiene otros significados y connotaciones cuyo carácter no es negativo. Por ejemplo, FLINDERS señala en su análisis del concepto del "aislamiento del profesor", muy relacionado con aquél, que "lo que un... grupo de maestros considera como aislamiento, otros pueden verlo en términos de autonomía individual y apoyo profesional"³⁴. Incluso LORTIE, de quien surgen gran parte de las críticas sobre el individualismo del profesor, indicaba tanto aspectos positivos como negativos del fenómeno. En concreto, llamaba la atención sobre lo que él definía como *recompensas psíquicas* de la enseñanza elemental: las alegrías y satisfacciones que proporcionaban al maestro las relaciones intensas, sostenidas y cariñosas con los niños. Ni siquiera para LORTIE todo individualismo era malo. Difícilmente podía ser de otro modo, habida cuenta de las largas tradiciones filosóficas y políticas que subyacen al concepto del individualismo. En efecto, revisando el concepto del individualismo en la filosofía social y política, Steven Lukes ha identificado no menos que once significados del término, entre los que están los relacionados con la dignidad, la autonomía y la intimidad humanas, el desarrollo personal, el individualismo posesivo, el económico, el religioso y el ético.³⁵

En consecuencia, cuando hablamos del individualismo, no nos referimos a algo simple, sino a un fenómeno social y cultural complejo, con muchos significados, que no tienen por qué ser negativos. Si queremos adquirir un conocimiento sofisticado, no estereotipado, de la forma en que trabajan los profesores con sus compañeros y de las ventajas e inconvenientes de esas distintas maneras de trabajar, es importante analizar con mayor detenimiento este concepto del indivi-

³⁴ FLINDERS, *op. cit.*, nota 30, pág. 21.

³⁵ Lukes, S. (1973): *Individualism*, Oxford, Basil Blackwell. (Trad. cast.: *El individualismo*. Barcelona, Península, 1975.)

dualismo del profesor y reconstruirlo en formas profesionalmente útiles. Ya es hora de que enfoquemos el individualismo con un espíritu de comprensión y no de persecución.

En el estudio sobre el tiempo de preparación, identificamos tres grandes determinantes del individualismo que se acercan mucho, aunque no coincidan, a la tipología del aislamiento del profesor de FLINDERS³⁶. Dichos determinantes son: el individualismo *restringido*, el *estratégico* y *electivo*. Revisaré brevemente los dos primeros y quizá más conocidos determinantes del individualismo, desarrollando a continuación un análisis más detallado del tercero.

El **individualismo restringido** (la "condición ecológica" de FLINDERS) se produce cuando los profesores enseñan, planean y, en general, trabajan solos a causa de limitaciones administrativas u otras, propias de la situación, que suponen un obstáculo o impedimento para hacerlo de otro modo. En el estudio de preparación, estas limitaciones eran: los estilos no participativos de administración; las estructuras del estilo del "cartón de huecos" propias de la arquitectura escolar; la escasez y baja calidad del espacio disponible para que los adultos puedan trabajar juntos; la masificación, con la correspondiente proliferación de clases separadas provisionales, y las dificultades de establecer un horario en el que los profesores pudieran trabajar juntos, a causa de la complejidad del horario de los centros grandes, la imposibilidad de que los compañeros queden libres en los centros pequeños y las complicaciones que suponen las clases formadas por alumnos de diversos niveles en ambos tipos de centros.

El **individualismo estratégico** (la estrategia adaptativa de FLINDERS) se refiere a la forma utilizada por los profesores para construir y crear activamente pautas individualistas de trabajo como respuesta a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral. La dedicación de los docentes a su trabajo, los objetivos difusos de su tarea y las crecientes presiones y expectativas externas respecto a la rendición de cuentas y a la programación modificada relativa al número cada vez mayor de alumnos de educación especial presentes en las clases ordinarias hacen que los maestros se centren en sus propias aulas, tratando de conseguir los elevados niveles, rayanos en lo inalcanzable, y de cumplir los interminables programas de trabajo que ellos mismos se fijan y los que otros establecen para ellos. En este caso, el individualismo era una concentración de esfuerzo calculado. Era estratégico. En este contexto, el tiempo de preparación era un recurso escaso que no podía malgastarse en la relajación, siendo necesario utilizarlo en muchas de las pequeñas tareas que hacen que la lista de los temas que deben realizar los profesores no tenga fin. El mismo principio estratégico influyó en las preferencias de los maestros en relación con el uso del tiempo de preparación, en beneficio de las especialidades independientes y cerradas en sí mismas, como la música y el arte, que no requerían más planificación con el profesor especializado que las impartiese.

El **individualismo electivo** se refiere a la opción libre de trabajar solo, durante todo o parte del tiempo y, a veces, incluso, en circunstancias en las que existen oportunidades y estímulos para trabajar en colaboración con los compañeros. El individualismo electivo describe una forma preferida de estar y de trabajar y no

una simple respuesta restringida o estratégica a las exigencias y contingencias ocupacionales. Es una forma de individualismo que se experimenta más bien como la manera preferida de actuación profesional en todos o en parte de los aspectos del propio trabajo y no como respuesta a la fuerza de las circunstancias o como cálculo estratégico de la inversión eficaz del tiempo y la energía. Por supuesto, en la práctica, la opción voluntaria y las limitaciones institucionales no se distinguen con tanta facilidad. Frecuentemente, las mismas opciones son el resultado de la historia, la biografía y la socialización profesional. Pero, con independencia de sus orígenes últimos y en cualquier momento, el individualismo electivo describe unas pautas de trabajo que se prefieren en el plano pedagógico y en el personal, más que en el plano de la obligación, la falta de ocasiones o el reparto eficaz del esfuerzo.

En nuestro estudio del tiempo de preparación, el individualismo electivo abarcaba tres temas muy relacionados entre sí: la *atención personal*, la *individualidad* y la *soledad*.

Individualismo y atención personal

Por regla general, las mayores satisfacciones que se obtienen en la enseñanza elemental no están en los salarios, el prestigio ni los ascensos, sino en lo que LORTIE llamaba *recompensas psíquicas* de la enseñanza³⁷: las alegrías y satisfacciones que se derivan de atender a los alumnos y de trabajar con ellos. Los maestros que participaron en el estudio aludían en muchas ocasiones al placer de estar "con los niños". En uno o dos casos, preferían tomar sus recreos y su comida en clase con los alumnos a hacerlo en la sala de profesores con los adultos. Se referían al inmenso placer de escuchar a un niño leer su primera palabra u oración. Un maestro comentaba que, cuando los niños mostraban su alegría al darle un nuevo trabajo, "conseguía mi propio premio". Al final de la entrevista, varios se apresuraron a decir que, aunque se hubieran mostrado críticos respecto a ciertas formas de situar o utilizar el tiempo de preparación, no querían que pensara que no les gustaba la enseñanza ya que ésta, decían, les proporcionaba una inmensa satisfacción. Para algunos, era "un trabajo maravilloso". "Creo que, a veces, estoy demasiado bien pagado". Incluso cuando las presiones y limitaciones burocráticas parecían abrumadoras, los niños, y el hecho de estar con ellos, les mantenían en la brecha. Algunos cuestionaron el valor de las reuniones, la planificación cooperativa impuesta y otras iniciativas administrativas, en la medida en que les apartaban de los alumnos.

Estas recompensas psíquicas de la enseñanza son fundamentales para el mantenimiento del sentido del yo de los profesores: su sentido de valía y dignidad en su trabajo. La primacía de estas recompensas muestra de muchas maneras el carácter fundamental que tiene para los maestros elementales lo que GILLIGAN llama *ética de la atención*³⁸. En esta ética, la preocupación por la atención y la asistencia a otros y la relación con ellos motivan las acciones. Es una ética extre-

³⁷ LORTIE, *op. cit.*, nota 11.

³⁸ GILLIGAN, C. (1982): *In a Different Voice*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

³⁶ FLINDERS, *op. cit.*, nota 30.

madamente común entre las mujeres, pero no exclusiva de ellas, dice GILLIGAN. Por supuesto, las mujeres constituyen la inmensa mayoría del magisterio elemental. En muchos aspectos, su compromiso con la ética de la atención aproxima a muchas a la enseñanza elemental, en primer lugar.

Con frecuencia parece que las justificaciones administrativas para colaborar con los compañeros se presentan menos en términos de la ética de la atención que de la *ética de la responsabilidad*³⁹, contraria a aquella. Se resaltan las obligaciones profesionales. Se insiste en el perfeccionamiento de la planificación y la instrucción. Ante esas exigencias, lo que parece una retirada a un individualismo inseguro, puede ser, en realidad, la conservación de la atención.

No obstante, a menudo, otros sentimientos y orientaciones, que hacen menos evidente su presencia y más compleja su influencia, rodean la atención a la clase. En concreto, la atención suele estar relacionada con otras orientaciones enfocadas hacia la propiedad y el control. La propiedad supone más que la simple atención, la asistencia y la relación personal que los maestros desarrollan con respecto a sus clases. Indica que los docentes tienen la responsabilidad primordial, si no la única, para con sus clases; que los alumnos pertenecen de alguna manera a sus profesores, como si fuesen objetos de posesión. Como observaba un director, "los maestros son muy posesivos". Por ejemplo, cuando las aulas provisionales les aislaban de sus colegas, esta circunstancia hacía que los maestros que estaban en ellas fueran manifiestamente posesivos y protectores con respecto a "sus propios" alumnos.

Un aspecto del hecho de estar en las prefabricadas [aulas provisionales] es que nunca tienes un equipo docente. El simple hecho de que, en la escuela, puedas llamar a la puerta del maestro y decir: "Echa un vistazo a mi clase" (esto es lo que me da la sensación de aislamiento. Si tengo que ir al servicio, ni siquiera entonces puedo abandonar mi prefabricada). Pero te haces muy maternal. Creo que aún más allí, porque ellos son tu familia y tú tienes esta casa. No veo gente. No la considero intrusa, pero parece que no pasa nadie. Nadie viene. Nadie va. Así, te haces tu propio pequeño conjunto de gente.

Por una parte, la propiedad supone aceptar una responsabilidad onerosa. Por otra, puede adquirir características de posesividad, con la consiguiente oposición a compartir con otros lo que es nuestro. Entre los maestros que entrevistamos, esta cuestión aparecía como un problema más patente cuando existían amenazas contra la propiedad: cuando era posible que hubiera que compartir las decisiones sobre nuestros alumnos con terceros. Esto ocurrió en varios casos, en los que se requirió a los profesores para que se reuniesen y programasen con el maestro de apoyo de educación especial las actividades para los niños que necesitaban programas modificados. Cuando los docentes hablaban sobre esta consulta, pusieron de manifiesto la existencia de conflictos en las primeras fases de sus relaciones. ¿Quién era el responsable de estos niños? ¿Quién tenía autoridad para tomar decisiones? Parece que se produjeron luchas por el poder respecto a la propiedad de los niños de "educación especial" en diversas clases regulares, aunque, en la mayoría de los casos, en el momento de las entrevistas,

³⁹ *Ibid.*

ya habían remitido. Tras describir las dificultades iniciales con su maestro de apoyo, un docente resumía así la cuestión:

Si los maestros de aula tienen la mayor responsabilidad, entre un 85% y un 90% en la modificación de los programas para satisfacer las necesidades de alumnos concretos o especiales, también habrá que prever que tengan a su disposición el personal de apoyo necesario, alguien que sea experto, alguien con quien pueda intercambiar ideas, de manera que el tiempo pueda darse por bien empleado.

No obstante el valor concedido a la consulta y a la pericia complementaria, este maestro tenía absolutamente claro quién era el propietario: el maestro del aula.

Si las divisiones entre la atención y la propiedad no están claras, tampoco lo están entre la atención y el control. A veces, parece que actuamos de manera que, si somos bondadosos, somos crueles. En los ambientes sociales, el control supone la capacidad de regular, determinar y dirigir el curso de la propia vida o de la de otros y de evitar o impedir las intrusiones e imprecisiones de terceros cuando interfieren esa capacidad. El control sobre el propio destino y sobre el de otros tiene consecuencias positivas y negativas. La situación de la clase cerrada, en donde el maestro tiene un contacto casi exclusivo con las impresionables mentes infantiles y la responsabilidad de su desarrollo, tiene abundantes consecuencias respecto al control. En realidad, hay elementos del impulso del control que atraen a muchos maestros hacia esa situación. El siguiente extracto de entrevista ilustra algunas de estas cuestiones.

E. ¿Cuál es la mayor diferencia que ha encontrado al pasar de la educación especial a tener una clase propia?

P. ¡El control! La tengo a mi cargo. Yo llevo la batuta, soy quien dice lo que hay que hacer. Como maestro de apoyo, estás con otras personas. Te adaptas al estilo que sea, al método, a la filosofía que tenga el otro maestro... Yo disfruto siendo el responsable. Disfruto teniendo el control.

La atención, la propiedad y el control se combinan a menudo, en los sentimientos de cualquier profesor, en una mezcla complicada y sutil. Esto tuvo consecuencias importantes e imprevistas en la práctica del tiempo de preparación, sobre todo en la opinión de una submuestra de maestros sobre posibles inconvenientes o nuevas adiciones a su tiempo de preparación que proponían los representantes de sus respectivas federaciones. En el distrito que estudiamos, que se comprometió a desarrollar la planificación cooperativa en un conjunto de escuelas de su jurisdicción, las observaciones de los maestros y de los directores sobre el valor de nuevas adiciones complementarias al tiempo de preparación se dividían por igual entre quienes apoyaban y quienes se oponían a la concesión del tiempo adicional. De los 10 maestros que manifestaron ideas claras sobre las ventajas y desventajas de la ampliación del tiempo de preparación, al menos 5 se mostraron ambivalentes y, en muchos casos, decididamente críticos sobre el impacto que tendría el tiempo de preparación adicional en la coherencia del programa de sus alumnos, la estabilidad de la atmósfera del aula y la calidad de la instrucción. En su mayor parte, estos maestros estaban verdaderamente divididos

entre sus compromisos y sus deseos. La mayoría decía que podría hacer más si dispusiera de más tiempo, pero el temor y la preocupación que superaba este deseo se refería a las consecuencias negativas que el tiempo extra, fuera del aula, tendría para la instrucción y para lo que ellos llamaban la "marcha" de la clase.

Lo que me preocupa un poco es que está bien tener tiempo de preparación y lo aprecio, pero si empiezas a tener más tiempo fuera de clase, más tiempo sin los niños, entonces me preocupa. Porque un maestro tiene una serie de preceptos sobre lo que ellos pueden hacer y otro maestro tiene otro conjunto de normas.

Hablando de la presión de las federaciones para garantizar 200 minutos de tiempo de preparación para acercarlo más al que tienen a su disposición los compañeros de secundaria, un maestro dijo:

M. Estarían bien los 200 minutos, pero me pregunto qué impacto tendrá en los alumnos. Ahora ya tienen un maestro de francés, otro de educación física, otro de arte. De ser así, tendrán que vérselas con alguien que venga... y hay muchos niños que no son capaces de soportar a tantos maestros en un mismo día. En realidad, despistaría a un montón de niños.

E. ¿Cree, entonces, que los 200 minutos son un techo máximo o quizá fuera demasiado?

M. Sí... ¡otros maestros me fusilarían por decir esto! Para mí, está muy bien tener el tiempo de preparación. En realidad, es muy bueno, sobre todo ahora, cuando estoy trabajando con los chicos. Creo que de este modo he conseguido mucho y puedo mantener al día a muchos niños. Pero me parece que, cuando les dejas, no sabes a ciencia cierta si lo que quieres que pase va a suceder en realidad.

Otro maestro recalcaba:

Pienso que he estado dando clase cuando no teníamos ningún tiempo y agradeceré disponer de él. Es difícil. Podría decir: "sí, es posible aprovecharlo más". Pero hay que recordar que, cuanto más tiempo estás fuera de clase,... tienen distintos profesores. Y en mi clase ya hay tres maestros. Cuando los chicos llegan a cuarto, pueden tener uno de francés, dos o tres diferentes para cubrir la preparación, su propio maestro,... ¿no es demasiado para los chicos? ¿No es excesivo para el profesor de clase tratar de coordinarse con todas estas personas?

Otros dos maestros hicieron comentarios similares:

Yo no querría los 200 minutos con la misma clase..., salvo que el otro docente llévase otro programa, porque, si no, los chicos perderían el hilo en una u otra cosa.

Cuando se aumentó, pensé: "¡fenomenal!" Pero, si incrementas demasiado el tiempo, dejas de lado a tus chicos. Esto es lo que le dije [al director] el otro día: "Está muy bien tener todo este tiempo, pero, ¿cuándo coges a los alumnos?" Le dije: "Para eso estamos aquí. Para estar con los chicos también."

En los razonamientos y preocupaciones sobre la provisión de tiempo de preparación adicional, puede apreciarse cómo se combinan distintos aspectos del individualismo, muy próximos entre sí, relativos a la atención, el control y la propiedad hasta agotarse. Aparecieron preocupaciones por la fragmentación del

programa para los alumnos, por la fragmentación de sus relaciones con los adultos y por la pérdida de contacto de los maestros con los niños. La atención, la propiedad y el control subyacían a muchos vínculos de los docentes con sus aulas y a las preocupaciones por la interrupción de las relaciones con la clase y de la continuidad del programa, interrumpida y dañada por el exceso de maestros visitantes. Pasado cierto punto, tampoco parecía tan valioso el hecho de trabajar con otros profesores como el de pasar el tiempo con los niños.

Los maestros que se mostraban críticos con el tiempo de preparación adicional tenían las consecuencias de la pérdida del contacto continuo con sus clases. Las preocupaciones combinadas por la atención, el control y la propiedad eran sobresalientes. Sin embargo, también es interesante el hecho de que estos maestros dieran por supuesto que el tiempo de preparación suponía estar fuera de su clase. Es importante que estos docentes, a cuyas ideas sobre el uso del tiempo de preparación nos estamos refiriendo, desarrollen pautas de utilización del tiempo que concuerden con su compromiso con la ética de la atención y consiguieran sobre él, en vez de amenazarlo. Esto puede significar, en primer lugar, que se utilice el tiempo de preparación adicional con las clases correspondientes, y eso de distintas maneras —quizá con alumnos concretos y pequeños grupos de alumnos (mientras un maestro de apoyo se encarga del resto)—, profundizando y ampliando la ética de la atención, en vez de debilitarla. En segundo lugar, las escuelas y los administradores quizá tengan que considerar distintas premisas para desarrollar unas relaciones de trabajo en colaboración entre sus maestros y diferentes formas de justificarlas. En la actualidad, suelen organizarse y justificarse de acuerdo con una *ética de responsabilidad*, que apela a las obligaciones profesionales, la eficacia instructiva y cosas por el estilo. Sin embargo, parece que hay una serie de maestros a quienes no motiva esta ética, sino una *ética de la atención*. El desafío al que se enfrenta la administración consiste, por tanto, en poner de manifiesto en sus actos que las relaciones con los compañeros también pueden organizarse teniendo en cuenta la ética de la atención: que no hay por qué confinar la atención al aula, sino que puede extenderse también a toda la comunidad colegial.

En este caso, los maestros tienen la oportunidad y la obligación de recibir también atención, además de prestarla: abríse a recibir la atención de los demás, en vez de situarse como mártires morales que siempre tengan que brindar su atención. A este respecto, el mejor consejo es el de Dolly PARTON, en su película: *Straight Talk*: "¡Baja de la cruz, necesitamos la madera!" Si se otorga prioridad a este tipo de atención recíproca colegial, también es importante, por supuesto, que los directores desarrollen y demuestren ese compromiso con la ética de la atención en su propio caso (tanto en términos de recibir y solicitar atención, como de prestarla).

La atención no tiene por qué estar vinculada al individualismo. Pero quizá por su asociación adicional con la propiedad y el control, ambos van muy unidos. Los reiterados intentos de eliminar los hábitos del individualismo también amenazan sin pretenderlo los compromisos de atención de los maestros. Algunas de las ideas que hemos presentado pueden facilitar la separación de la atención del individualismo y del trabajo aislado en clase. Con ese tipo de desvinculación, quizá sea posible modificar la cultura del individualismo sin atender contra la ética de la atención, tan querida por los maestros.

Individualismo e individualidad

Con frecuencia, la atención personal es un componente mal entendido y no muy valorado de lo que suele considerarse individualismo en nuestras escuelas. Otro componente que, por regla general, se pasa por alto es la individualidad. En su impresionante tratado sobre el individualismo, Steven LUKES señala cómo, desde BALZAC en adelante, muchos autores y, desde un punto de vista más general, muchos pensadores han establecido una oposición fundamental entre el *individualismo* y la *individualidad*⁴⁰. Según LUKES, el primero supone "la anarquía y la atomización social". La segunda supone "la independencia y la realización personales". El *individualismo* conduce a la relajación de la unidad social (la preocupación tradicional de los autores sociológicos, como DURKHEIM⁴¹). Pero la extinción de la *individualidad* (en nombre, quizá, de la eliminación del individualismo) sólo crea una unidad falsa: el abandono a la opinión pública⁴².

En su análisis de la herejía, Thomas SZASZ describe de forma fascinante cómo su significado original, derivado del griego, era el de *elección*⁴³. Citando la *Encyclopaedia Britannica*, SZASZ presenta la herejía en su sentido original, como acto de escoger que llegó "a significar un conjunto de opiniones filosóficas o la escuela que las profesaba". Por tanto, el significado original de "herejía" es, en realidad, el de la independencia de juicio. Pero, con el paso del tiempo, tras su apropiación por el cristianismo, su significado adoptó las connotaciones negativas, peyorativas, del disenso ilegítimo. Mediante un proceso similar, el disenso y el desacuerdo justificados de la *individualidad* se presenta, por regla general, con la expresión negativa del *individualismo*. Cuando se elimina lo que se cree es individualismo, puede sacrificarse la individualidad.

La capacidad de hacer juicios independientes, de ejercer la libertad de criterio personal, la iniciativa y la creatividad en su trabajo —lo que SCHÖN considera que define el núcleo de la acción profesional⁴⁴— es importante para muchos profesores. Si parece que las exigencias del trabajo en equipo y de la colaboración pueden acabar con las oportunidades de independencia e iniciativa, es posible que el resultado sea la infelicidad y la insatisfacción. Un maestro manifestaba con cierto detalle estas preocupaciones:

M. Cada vez se estimula más. Han ido a todas las escuelas. Quieren que trabajemos en equipo.

E. ¿Te parece bueno?

M. En tanto en cuanto permita que la creatividad del individuo modifique el programa. Pero, si quieren que todo siga los mismos pasos, que sea idéntico, no; creo que sería desastroso, porque habría que ir al paso de algunas personas que no

⁴⁰ LUKES, *op. cit.*, nota 35, pág. 8.

⁴¹ DURKHEIM, E. (1956): *Education and Sociology*, Glencoe (IL), Free Press. (Trad. cast.: *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1975.)

⁴² SWART, K. W. (1962): "Individualism in the mid-nineteenth century (1826-1860)", *Journal of History of Ideas*, XXIII.

⁴³ SZASZ, *op. cit.*, nota 4, pág. 1.

⁴⁴ SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Nueva York, Basic Books.

quieren pensar en absoluto, que se sientan y descansen en los cerebros de los demás y no creo que eso sea bueno para nadie.

E. ¿Crees que, en la actualidad, te dejan ese espacio?

M. Con [mi compañero], sí. Sé que, con algunos otros, no sería así... Me volvería loco.

E. ¿Cómo sería...?

M. Básicamente controlado. Ellos querían que, ante todo, fuesen sus ideas. Y yo tendría que adaptarme a su estilo docente y tendría que ajustarme a su marco de tiempo. Y no creo que nadie tenga que trabajar de ese modo...

Este maestro, que se confesaba "inconformista", como su compañero, no estaba de acuerdo en poner en común porque sí. En efecto, para él, el hecho de compartir propuestas parecía, a veces, una forma de eliminar sus opciones docentes, en vez de impulsarlas. Por ejemplo, describía una reciente experiencia de formación permanente, en la que había participado:

Nos limitábamos a escuchar filosofías. No tuve oportunidad de oír nada práctico. Y a mí me gusta ver la práctica y la filosofía juntas, por lo que querría haber puesto a prueba algunas ideas, de manera que, si se me ocurriesen algunas preguntas, pudiera hacerlas; pero no había nada de eso... La filosofía consistía en que tú pones en común un montón de ideas, te pones en contacto con un maestro [de otra escuela] y hablas sobre lo que estás haciendo. Tú coges sus ideas y le das las tuyas. Para mí, es una pérdida de tiempo. Por qué no sentarnos allí con un consultor, o cualquier otra persona, y, si tenemos una reunión esa noche, planear un par de ellas sucesivas en las que construyamos esta base de conocimientos. ¡No hace falta que me lo diga la otra persona (en otra escuela)!

Continuó diciendo que, en este tipo de experiencia de formación permanente, no se trataron las cuestiones fundamentales que él quería plantear. En cambio, le invitaron a ir y "poner en común" cuestiones con otra persona. Citó otro caso reciente en el que "había un montón de temas, pero hicieron que nos las tragásemos todas". Esto no sólo le resultó frustrante, sino también una amenaza a su propia competencia en el aula.

Ellos dijeron: "Bien; si tenéis algunas preguntas, decidnoslas." Bueno, eso estaba muy bien, pero comienzas a hacer esto y te dices a ti mismo: "¿Qué objetivo tiene? Para mí, no tiene sentido y, sin embargo, voy a enseñarlo." Cuando lo enseñas, los chicos te miran y dicen también: "Esto no tiene sentido".

Otra maestra describía cómo se relacionaban, en su propio caso, las amenazas a la autonomía con una competencia y un sentido de la profesionalidad amirados. Comentaba que, en la escuela en donde había estado con anterioridad, su director era decidido partidario de la enseñanza del "lenguaje total".

¡Al máximo! Lenguaje total. Por completo. Todo el día. Nunca podía haber un grupo de lectura que se sentara con un lector concreto y un cuento determinado. Estaba prohibido... El "lenguaje total" era la muletilla de moda y el administrador no podía permitir ninguna estructura.

Tan celoso era este director que "nunca sabías cuándo iba a aparecer" y "no debes tener a los niños trabajando en silencio en la misma tarea". "Era muy

difícil", continuaba y, al final, acabó por recurrir a simples "tácticas de supervivencia".

Tenías que hacerles el trabajo. Los chicos debían seleccionar. Todos escogían cosas diferentes, distintos temas, durante todo el tiempo... Y me di cuenta de que las destrezas de los alumnos no se desarrollaban.

Esta maestra sentía, de muy diversas e importantes maneras, que se habían quebrantado su autonomía profesional, su capacidad y su derecho de ejercer un juicio libre. En cambio, no tenía suficientes palabras de alabanza para su nuevo director, que respetaba su autonomía y juicio; que reconocía que "tú tienes ideas viables y firmes que son eficaces". Decía: "el hecho de comprobar que, una vez más, hay alguien que confía en ti te ofrece una tranquilidad tremenda."

La individualidad, en cuanto capacidad para ejercitar el juicio discrecional e independiente, estaba, por tanto, muy ligada a la sensación de competencia. En efecto, las amenazas a la individualidad, las exigencias impuestas de desarrollar los juicios de otros, en absoluto comprendidos del todo, estaban íntimamente relacionadas con la sensación de incompetencia. En consecuencia, los esfuerzos para eliminar el *individualismo* deben realizarse con la competencia y eficacia del profesor que también acaban con la *individualidad* y con la competencia y eficacia del individuo. En demasiados sistemas escolares, la erradicación del *individualismo* se ha efectuado sin restricciones, de manera que la excentricidad, la independencia, la imaginación y la iniciativa, que llamamos "individualidad", se han convertido en sus víctimas.

Individualismo y soledad

En la enseñanza, si el aislamiento es el destino de quien carece de confianza en sí mismo, la soledad es la prerrogativa del fuerte. Para muchos profesores, el aislamiento es la situación permanente de su ejercicio docente: la base de su cultura ocupacional. La soledad suele ser, con más frecuencia, una fase temporal del trabajo, un retiro para profundizar en sus propios recursos personales, para reflexionar, retirarse y reagruparse. El aislamiento es una cárcel o un refugio. La soledad es un retiro. Uno de los peligros de intentar detener la persecución del secretismo es que, a menudo, resulta demasiado fácil decir que estamos liberando, con la mejor voluntad, a los profesores de su aislamiento forzado cuando lo que, en realidad, estamos haciendo es limitar sus oportunidades de soledad.

A veces, a los profesores les gusta estar solos, no con sus clases, sino consigo mismos. Por supuesto, no todos son iguales. Muchos luchan por la colegialidad, por la planificación cooperativa. Esto puede facilitarles algunos de sus momentos más creativos. Cuando se le preguntó si prefería trabajar con un compañero de nivel, una maestra dijo:

Sí, porque alivia tu carga de trabajo y si cada uno manifiesta sus ideas y se comparan, ellos se benefician y tú te favoreces y esperas beneficiar también a los niños.

Para muchos profesores, el torbellino de ideas y la puesta en común de las mismas se encontraban entre las ventajas del trabajo en colaboración: estimulan la creatividad.

No obstante, en la mayoría de los casos, el tiempo de preparación —o de planificación, como lo llamaban muchos— no era en absoluto el mejor momento para planificar, para trabajar con los compañeros. El tiempo de preparación era, más bien, una forma de afrontar las exigencias inmediatas de la instrucción que afectaban a los propios alumnos. En concreto, constituía un modo de hacer frente a estas exigencias en el contexto de las expectativas promovidas desde dentro e impuestas desde el exterior, cuyo nivel era muy elevado, pero su centro de atención, difuso. El tiempo de preparación era precioso. Era "mi tiempo", el espacio propio del docente, para centrarse en los requisitos a corto plazo y prácticas de la clase del propio maestro. El tiempo utilizado de otro modo —para relacionarse o conversar, por ejemplo— se consideraba, en muchos aspectos, como tiempo perdido, una distracción del cometido fundamental de la instrucción en clase. En realidad, era tan fuerte la presión a favor del corto plazo, de la práctica centrada en el aula, que casi ningún maestro utilizaba el tiempo de preparación para una planificación a largo plazo. En cambio, ésta se hacía en casa, en soledad, en silencio e intimidad, lejos de las idas y venidas de la jornada escolar.

Para muchos profesores, los mejores sitios para pensar y planificar, para crear para sus clases, eran la casa y el coche. Quizá esto no se cumpla en todos los maestros ni siempre, pero, hasta cierto punto, afectaba a la mayoría. El especialista en arte que, por otra parte, disfrutaba trabajando y planificando con su compañero de nivel, prefería, sin embargo, practicar su arte solo, crear el área más preciada de su trabajo para sí. Decía que así era más productivo y se le ocurrían ideas mejores.

Podemos llamar egoístas, rebuscados o *prime donne*, entre otras cosas, a los profesores que a menudo prefieren la soledad de sus propios pensamientos a la compañía de otros cuando emprenden esos procesos de creación que proporcionan su interés y su vitalidad a la enseñanza. Pero, en un completo y minucioso análisis del tema, STORR nos anima a revisar estos juicios⁴⁵.

En contra de la opinión psicológica convencional, STORR señala que la preferencia por la soledad pone de manifiesto una de las cualidades mejores y menos señalada de la madurez intelectual: la capacidad de estar solo. También desean la soledad quienes buscan su coherencia intelectual o biográfica, quienes tienen la capacidad de conversar con sus propios pensamientos y con su trabajo en evolución, al tiempo que toman buena nota de ellos. A menudo buscan este tipo de soledad, dice STORR, los grandes escritores, que emprenden y reformulan sus obras, o las personas de edad, cuando revisan y reconstruyen su vida. Para muchos individuos, la soledad expresa también la justificada premisa de que, para ellos, sus intereses y su trabajo pueden ser tan satisfactorios como las relaciones interpersonales. Por último y quizá aún más importante, la soledad puede estimular la creatividad y la imaginación. STORR concede que una creatividad excepcional en los adultos puede derivarse de una soledad obligada en la infancia, aunque, con independencia de sus orígenes, sigue STORR, cuando están en

⁴⁵ STORR, A. (1988): *Soledad*, Londres, Fontana.

situación, la creatividad y la imaginación, y el interés y las alabanzas que pueden suscitar, pueden ser sus propios estímulos para posteriores acciones. Parece, por tanto, que la opción voluntaria de la soledad en la edad adulta puede justificarse aunque no pueda decirse lo mismo de la soledad obligada de la infancia.

Si la mayoría de los profesores de una escuela prefiere la soledad, es probable que sea un indicio de un problema del sistema, de un individualismo que representa una forma de escapar de unas relaciones de trabajo amenazadoras, incómodas y poco remuneradoras. Sin embargo, si los docentes sólo prefieren la soledad en algunos momentos o si sólo algunos maestros desean un estado de soledad, la escuela y su Administración deben tolerarla. Una escuela que no pueda tolerar a excéntricos interesantes y entusiastas, que no pueda acomodar a profesores fuertes e imaginativos que trabajen mejor solos que acompañados, que les llama *prime donne* y transforma la virtud creativa en vicio inconformista, es un sistema carente de flexibilidad y pobre de espíritu. Es un sistema preparado para castigar la excelencia en beneficio de la norma colegial.

Conclusión

Uno de los puntos fuertes de la investigación cualitativa es su capacidad para identificar lo imprevisto e iluminar lo extraño. En las organizaciones orientadas por los imperativos burocráticos hacia el consenso y la conformidad, lo imprevisto no se acepta con facilidad y lo extraño se persigue o expulsa sin demasiadas contemplaciones. La construcción social de la herejía que acompaña las visiones estrechas que caracterizan las burocracias de las organizaciones, cae a veces sobre las empresas investigadoras que trabajan con esas burocracias. Hablando en general, gran parte de las investigaciones relacionadas con el perfeccionamiento de las organizaciones está preocupada por la reforma de la fe y no por su reconstrucción.

La investigación cualitativa puede suscitar importantes, e incómodas, cuestiones sobre las premisas más profundas y los fines y percepciones más aceptados sin discusión en las organizaciones. Puede servir como tribunal de apelación para las herejías de las organizaciones, como foro que les preste una atención más profunda y considerada.

Este capítulo se ha basado en la investigación cualitativa del estudio del tiempo de preparación para emprender la reinterpretación del individualismo de los docentes. No pretende que todas las investigaciones en marcha sobre el individualismo del profesor y sus presuntas debilidades sean incorrectas, sino sólo que gran parte de ellas carecen de comprobación. No sostiene que los aspectos del individualismo aquí expuestos sean más típicos del individualismo del profesor, en general, que los tratados en otros trabajos de la bibliografía. Pero identifica y reevalúa determinados aspectos del individualismo que tienen un carácter diferente, se orientan a fines diversos y tienen distintas consecuencias de las que se han dado por supuestas hasta ahora. Sostengo que no se han valorado lo suficiente la atención personal, la individualidad y la soledad, y que los reformadores e investigadores que trabajan para mejorar la calidad de la escolarización no han reconocido y acomodado suficientemente esas características. Este capítulo hace hincapié en la insensatez que supone pensar que todo individualismo de los

profesores es nefasto. Esto nos estimula a pensar lo impensable y a considerar activamente algunos de sus potenciales puntos fuertes antes de eliminarlo de nuestros sistemas escolares. Unas culturas vibrantes de los docentes tendrían que ser capaces de evitar las limitaciones profesionales del individualismo de los profesores, pero acogiendo también el potencial creativo de su individualidad. En consecuencia, todo esto suscita diversas cuestiones, no sólo sobre la necesidad que tienen las culturas de colaboración entre nuestros profesores, en general, sino también sobre las formas concretas que adopta la colaboración en particular, el tema de nuestro siguiente capítulo.

Colaboración y colegialidad artificial ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?

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 ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. Por ejemplo, se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el *desarrollo del profesorado*. Se afirma que la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos¹. Las pruebas obtenidas en investigaciones también indican que la confianza que se establece con la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos y, con ello, el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes, como un aspecto más de sus obligaciones profesionales. En este sentido, se considera que la colaboración y la colegialidad configuran unos puentes vitales entre el *perfeccionamiento de la escuela* y el desarrollo del profesorado². Sin duda, los aspectos de la colaboración y la colegialidad, que adoptan la forma de decisiones compartidas y de consultas al profesorado, están entre los factores de proceso que aparecen correlacionados reiteradamente con unos resultados escolares positivos en los estudios de *eficacia escolar*³.

A demás de considerarse que la colaboración y la colegialidad promueven el

¹ LIEBERMAN, A., y MILLER, J. (1984): *Teachers, Their World and Their Work: Implications for School Improvement*, Alexandria (VA), ASCD.

² ROSENHOLTZ, S.: *Teachers' Workplace*, Nueva York, Longman. BIRD, T., y LITTLE, J. W. (1986): "How schools organize the teaching occupation", *The Elementary School Journal*, 86 (4), páginas 493-512.

³ MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; y ECOb, R. (1988): *School Matters*, Berkeley (CA), University of California Press. PURKEY, S. C., y SMITH, M. (1988): "Effective schools: A review", *The Elementary School Journal*, 83 (4). REYNOLDS, D. (ed.) (1985): *Studying School Effectiveness*, Lewes, Falmer Press. RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J., y SMITH, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours*, Londres, Open Books.

crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro, también goza de aceptación generalizada la idea de que constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior⁴. En este sentido, su contribución a la implementación de una reforma curricular centralizada constituye un factor clave.

Cuando la reforma curricular se basa en la escuela, la importancia y la aportación de la colaboración y la colegialidad son relativamente evidentes. La creación de unas relaciones colegiales productivas y de apoyo entre los profesores se considera desde hace mucho tiempo como prerequisite de un desarrollo curricular eficaz basado en la escuela⁵. En muchos aspectos, la colaboración y la colegialidad aúnan el desarrollo del profesorado y el curricular⁶. En efecto, el fracaso de muchas iniciativas de desarrollo curricular basado en la escuela puede atribuirse, al menos en parte, a la incapacidad de construir y mantener las relaciones colegiales de trabajo esenciales para su éxito⁷.

Muchos autores han dicho que la implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizadas depende también del desarrollo de las relaciones colegiales y de la planificación conjunta del profesorado de cada escuela, de la posibilidad de interpretar y adaptar las orientaciones generales al contexto de cada escuela concreta y al compromiso y mutua comprensión de los profesores responsables de la implementación de los nuevos *currícula*⁸. Con las tendencias hacia la gestión escolar autónoma de cada centro o a la gestión local de las escuelas, presentes en muchos sistemas, la responsabilidad colectiva de los profesores respecto a la implementación de un *currículum* definido e implementado por los órganos centrales hace aún más importante el desarrollo de la colaboración y la colegialidad en el nivel escolar.

En consecuencia, aunque no sea un remedio para todo, parece que los proclamados beneficios de la colaboración y la colegialidad para la salud y la eficacia de la organización son, a la vez, numerosos y generalizados. SHULMAN reúne algunos argumentos clave cuando dice:

La colegialidad y la colaboración del profesorado no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor... sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado... La colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se beneficien de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional⁹.

⁴ HUBERMAN, M., y MILES, M. (1984): *Innovation Up Close: How School Improvement Works*, Nueva York, Plenum. FULLAN, M., con SIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, Londres, Cassell-Nueva York, Teachers College Press-Toronto, OISE Press.

⁵ CAMPBELL, R. J. (1985): *Developing the Primary Curriculum*, Londres, Holt, Rinehart & Winston. SKILBECK, M. (1984): *School-Based Curriculum Development*, Londres, Harper & Row.

⁶ STENHOUSE, L. (1980): *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes, Falmer Press. RUDBUCK, J. (1991): *Innovation and Change*, Milton Keynes, Open University Press.

⁷ HARGREAVES, A. (1989): *Curriculum and Assessment Reform*, Toronto, OISE Press. ⁸ CAMPBELL, J.: "The Education Reform Act 1988: Some implications for curriculum decision-making", en: PURDY, M. (ed.) (1989): *Approaches to Curriculum Management*, Milton Keynes, Open University Press.

⁹ SHULMAN, L. (1989): "Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms". Comunicación preparada para el congreso "Restructuring Schooling for Quality Education": Trinity University, San Antonio (TX).

Estos desarrollos, continúa SHULMAN, tienen consecuencias importantes para el liderazgo escolar. Tras la "segunda ola" de reformas educativas en los Estados Unidos, inspiradas en los informes del *Holmes Group* y de la *Carnegie Foundation*, las imágenes de liderazgo llegaron a destacar donde los profesores participaban en un auténtico liderazgo y lo ejercían en el nivel de la escuela. SHULMAN resume así la situación:

Se pedía a las escuelas que se convirtieran en nuestras mejores empresas, utilizando métodos modernos de gestión para descentralizar la autoridad y tomar decisiones importantes en el nivel de los burócratas de a pie. Los administradores no tenían que monopolizar el liderazgo, sino compartirlo con los profesores.¹⁰

De acuerdo con estos argumentos, aumentaron las peticiones a favor de nuevos estilos de liderazgo, denominados de diversas formas, como "liderazgo interactivo"¹¹, "liderazgo transformador"¹² y "gobierno compartido"¹³. En todas estas concepciones, la coparticipación en las decisiones, siguiendo líneas colegiales, ocupa un lugar muy destacado.

Por tanto, la colaboración y la colegialidad constituyen puntos importantes de las políticas para la reestructuración de las escuelas desde dentro y para mejorarlas desde fuera. Gran parte de la carga de la reforma educativa se echó sobre estos frágiles hombros. El éxito del perfeccionamiento de la escuela, la reforma curricular, el desarrollo del profesorado y el desarrollo del liderazgo se considera dependiente, hasta cierto punto, del establecimiento de relaciones colegiales positivas. En consecuencia, aunque la colaboración y la colegialidad no suelen ser, de por sí, objeto de órdenes nacionales, estatales o provinciales, su desarrollo satisfactorio se considera esencial para la implantación eficaz de las reformas ordenadas desde esferas nacionales o locales. Para muchos reformadores y administradores, la colaboración y la colegialidad se han convertido en claves del cambio educativo.

Las críticas de la colegialidad

Es posible que la colaboración y la colegialidad se hayan convertido en importantes puntos centrales de un creciente consenso administrativo e intelectual en torno a las orientaciones deseables del cambio y el perfeccionamiento, pero no están exentas de críticas.

La mayor parte de las críticas de la colaboración y la colegialidad se han cen-

¹⁰ *Ibid.*, págs. 6-7.

¹¹ HALLINGER, P., y MURPHY, J. (1989): "Instructional leadership in the school context", en: GREENFIELD, W. (ed.): *Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies*, Boston (MA), Allyn & Bacon, páginas 179-203.

¹² LEITHWOOD, K., y JANTZI, D. (1990): "Transformational leadership: How principals can help reform school cultures", Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*: Boston (MA), abril.

¹³ GLICKMAN, A. (1990): "Open accountability for the 1990s: Between the pillars", *Educational Leadership*, 47 (7), págs. 38-42.

trado en las dificultades de su implementación, sobre todo las cuestiones referidas al tiempo en que los profesores pueden trabajar juntos y al carácter poco habitual que para muchos docentes tiene el papel colegial¹⁴. Estas críticas son de naturaleza relativamente específica, técnica y gerencial.

El segundo conjunto de críticas de la colaboración y de la colegialidad se refieren a su significado. Ambas se presentan a menudo como si fueran bien comprendidas en general. Sin embargo, en la práctica, lo que se entiende por colaboración y colegialidad adopta formas muy distintas. Sólo en términos de iniciativas específicas, pueden aparecer en forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo de los compañeros, relaciones de supervisión y orientación, diálogo profesional e investigación-acción cooperativa, por mencionar sólo algunas. De modo más informal, pueden expresarse en las conversaciones en la sala de profesores, en las mantenidas fuera del aula, ayuda y consejo con respecto a los recursos y resultados de otras acciones menores, aunque significativas. Independientemente de que los profesores trabajen juntos o hablen entre ellos de alguna forma, estas diferentes actividades e iniciativas tienen poco en común¹⁵.

Judith Warren LITTLE señala con acierto distintas clases de relaciones colegiales respecto a sus consecuencias para la independencia del profesor¹⁶. Afirma que contar cuentos, buscar ideas y recursos, dar y recibir ayuda y asistencia y poner en común ideas y materiales no suponen amenazas graves contra la independencia del profesor, dado que todas estas formas de colaboración y colegialidad se producen fuera del aula y dejan en gran medida intactas las concepciones y el control de los profesores sobre su propia práctica. Sin embargo, el trabajo conjunto exige una interdependencia mayor entre los docentes, una adaptación mutua mayor en la práctica. Todas estas cuestiones suponen que los profesores trabajen juntos y, en ese sentido, son versiones distintas de la colaboración y la colegialidad. Pero, aparte de estos aspectos comunes sencillos, estas actividades son muy distintas y tienen consecuencias muy diferentes para la autonomía y la potenciación del profesor.

No importa tanto que haya distintos tipos de colaboración y de colegialidad sino que, a menudo, las características y virtudes de algunos tipos de colaboración y colegialidad se atribuyen erróneamente a otros, cuando no a la colaboración y a la colegialidad en general. La potenciación del profesor para la acción, la reflexión crítica o el compromiso con el perfeccionamiento continuo son notas que se atribuyen con frecuencia a la colaboración y la colegialidad,

¹⁴ LITTLE, J. W. (1984): "Seductive images and organizational realities in professional development", *Teachers College Record*, 86 (1), págs. 84-102. BIRD y LITTLE, *op. cit.*, nota 2. CAMPBELL, *op. cit.*, nota 5. GILIN, A.: "Common school structures and teacher behaviour", en: BEYER, L. E., y APPLE, M. (eds.) (1990): *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany (NY), State University of New York Press. BULLOUGH, R., Jr.: "Accommodation and tension: Teachers, teachers' role, and the culture of teaching", en: BEYER, L. E., y APPLE, M. (eds.) (1990): *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, Albany (NY), State University of New York Press.

¹⁵ CAMPBELL, P., y SOUTHWORTH, G. (1990): "Rethinking collegiality: Teachers' views". Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston (MA), abril.

¹⁶ LITTLE, J. W. (1990): "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations", *Teachers College Record*, 91 (4), págs. 509-536.

en general, pero, en la práctica, sólo puede aplicarse a determinadas versiones de ellas.¹⁷

Dado que la colaboración y la colegialidad presentan tantas facetas, sus presupuestos atractivos globales deben tratarse con precaución. No existe la colaboración o la colegialidad "auténtica" ni "verdadera". Sólo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos. Es más, las formas que resultan más compatibles con los beneficios declarados de la potenciación del profesor para la acción y la práctica reflexiva son las que parecen menos comunes. La revisión de las prácticas colegiales de LITTLE descubrió, por ejemplo, que el trabajo conjunto en el nivel de la práctica de clase era, en comparación, raro.¹⁸ Y en el estudio del tiempo de preparación, en el que se basa este capítulo, incluso en un grupo de escuelas comprometidas en el desarrollo de la planificación cooperativa entre sus maestros, esta planificación se limitaba, sobre todo, a la tarea concreta y relativamente a corto plazo de elaborar nuevas unidades de trabajo que, sólo en raras ocasiones, se extendía a revisiones críticas, colectivas y reflexivas sobre los aspectos éticos, los principios y los fines de la práctica habitual.¹⁹ LITTLE y LEITHWOOD y JANTZI, que no encontraron muchas pruebas de que los maestros de escuelas, que podrían considerarse "cooperativas" por otros conceptos, utilizaran retroalimentación crítica sobre las consecuencias de la enseñanza²⁰, replican este descubrimiento. En nuestra precipitación por dominar la colaboración y la colegialidad, parece, pues, importante ocuparnos primero de comprender su significado.

Estas cuestiones sobre el significado de la colaboración y la colegialidad llevan, inexorablemente, a otras sobre lo que guía y controla la colaboración y la colegialidad, sobre su micropolítica. Como indica COOPER en una dura crítica de las concepciones populares de la colaboración y la colegialidad:

De todos modos, ¿de quién es la cultura? Si se dice a los profesores cómo, dónde y con quién colaborar en el plano profesional y qué modelo de conducta profesional han de seguir, la cultura que se desarrolla será ajena al medio. Una vez más, tendrán una cultura "recibida".²¹

¹⁷ Por ejemplo, en su muy citado estudio sobre las relaciones de trabajo de los maestros elementales y sus consecuencias sobre el rendimiento de los alumnos, ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2, hace insistentes advertencias sobre los beneficios que se derivan de la colaboración de los maestros que, en realidad, se basan en un instrumento de entrevista que supone unas interpretaciones muy específicas y estrictas de la misma. De siete ítems que se refieren a la colaboración, seis aluden al hecho de dar y recibir consejo y ayuda, y uno a la puesta en común de ideas y materiales docentes. Ninguno versa sobre la reflexión crítica, la participación en las decisiones, la planificación cooperativa o las revisiones y reformas estructuradas y colectivas de la enseñanza mediante estrategias del tipo de la tutoría a cargo de los compañeros. En realidad, los criterios de colaboración de ROSENHOLTZ son muy parecidos a los tipos de participación limitada e intercambios de relatos que LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press, considera muy compatibles con un compromiso básico con el individualismo y la autonomía en clase de los maestros.

¹⁸ LITTLE, *op. cit.*, nota 16.

¹⁹ HARGREAVES, A.: "Cultures of teaching: A focus for change", en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1992): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell-Nueva York, Teachers College Press, págs. 218-240. ACKER, S. (1990): "Teachers' culture in an English primary school: Continuity and change", *British Journal of Sociology of Education*, 4 (3), págs. 257-274.

²⁰ LITTLE, *op. cit.*, nota 14; LEITHWOOD y JANTZI, *op. cit.*, nota 12.

²¹ COOPER, M.: "Whose culture is it anyway?", en: LIEBERMAN, A. (ed.): *Building a Professional Culture in Schools*, Nueva York: Teachers College Press, pág. 47.

Las consideraciones sobre la colaboración y la colegialidad y la defensa de las mismas se han producido en gran parte en el contexto de una determinada perspectiva de las relaciones humanas: la perspectiva cultural. En lo fundamental, esta perspectiva cultural se ha basado en tradiciones del funcionalismo sociológico, la antropología social y la gestión empresarial. Es una perspectiva que resalta lo que se comparte y se tiene en común en las relaciones humanas: valores, hábitos, normas y creencias; el contenido compartido de las culturas del profesor²². Esta perspectiva invade la bibliografía sobre las culturas del profesorado en las escuelas y sistemas escolares.²³

Esta perspectiva plantea dos problemas. En primer lugar, la existencia de una cultura compartida se presume en cualquier organización que se estudie, con independencia de su complejidad y diferenciación. Se piensa que todas las organizaciones tienen cultura. Pero esto no es un descubrimiento, sino una presunción. No se reconoce la posibilidad de que ciertas organizaciones muy complejas carezcan de una cultura compartida que tenga algún contenido o significación.

En segundo lugar, la importancia teórica y metodológica que se concede a lo que se comparte en la organización puede exagerar los aspectos de las relaciones humanas basados en el consenso, dándoles una importancia en los estudios de investigación que excede su significación en la práctica. En algunas organizaciones, las diferencias, los conflictos y los desacuerdos son socialmente más significativos para los participantes que lo que puedan compartir. Como veremos en el próximo capítulo, a menudo se cumple esta situación en las escuelas secundarias, con sus relaciones balcanizadas entre los departamentos, por ejemplo²⁴. En este sentido, lo que describi antes como la forma de la cultura del profesorado, el modelo de relaciones entre sus miembros es tan importante como el contenido de cualesquiera creencias comunes en esa cultura.

Una segunda perspectiva sobre las relaciones humanas, que está peor representada en la bibliografía y la investigación sobre la administración educativa, es la perspectiva micropolítica. Según BLASE, esta perspectiva versa sobre "el uso del poder para conseguir los resultados preferidos en ambientes educativos"²⁵. En la perspectiva micropolítica, las diferencias entre los grupos de una organización cobran mayor relieve que las semejanzas²⁶. La forma en que algunos individuos y grupos ponen en práctica sus valores a expensas de otros o el hecho de tener el poder y la influencia suficientes para configurar otros valores a imagen de los suyos propios constituye una preocupación clave. En la perspectiva cultu-

²² DEAL, T. E., y KENNEDY, A. (1982): *Corporate Cultures*, Reading (MA), Addison-Wesley. SCHEIN, E. H. (1985): *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*, San Francisco, Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La cultura empresarial y el liderazgo*, Barcelona, Plaza & Janés, 1988.) ERICKSON, F. (1987): "Conceptions of school culture", *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), páginas 11-24.

²³ ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2. MUSELLA, D., y DAVIS, J.: "Assessing organizational culture: Implications for leaders of organizational change", en: LEITHWOOD, K., y MUSELLA, D. (eds.) (1992): *Understanding School System Administration*, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press. LEITHWOOD y JANTZI, *op. cit.*, nota 12.

²⁴ HARGREAVES, *op. cit.*, nota 19.

²⁵ BLASE, J. (1988): "The teachers' political orientation vis-à-vis the principal: The micropolitics of the school", *Politics of Education Association Yearbook*, págs. 113-126.

²⁶ HOYLE, E. (1986): *The Politics of School Management*, Sevenoaks, Hodder & Stoughton.

ral, el liderazgo es una cuestión de gestión y justificación. En la perspectiva micropolítica, se trata, más bien, de una cuestión de poder y control²⁷.

Estas dos perspectivas nos muestran dos puntos de vista muy diferentes sobre la colaboración y la colegialidad. En la *perspectiva cultural*, predominante, las culturas de colaboración expresan y surgen de un proceso de consenso cuya construcción facilita una gestión educativa benevolente y diestra. En la *perspectiva micropolítica*, la colaboración y la colegialidad se derivan del ejercicio del poder de administradores, conscientes de su control, en la organización. En estos casos, la colegialidad es una imposición gerencial no deseada, desde el punto de vista de los profesores sometidos a ella, o la forma más usual de cooptar a los docentes para satisfacer determinados propósitos administrativos y para cumplir órdenes externas. Desde la perspectiva micropolítica, la colaboración y la colegialidad se vinculan, a menudo, con las imposiciones administrativas o con la manipulación indirecta del acuerdo.

Ni la perspectiva cultural ni la micropolítica poseen una interpretación privilegiada o más precisa de las organizaciones y de las relaciones colegiales dentro de ellas. Ninguna tiene el monopolio de la sabiduría. Pero el predominio de la primera perspectiva en la investigación sobre la cultura escolar, ha dado una importancia injustificada a las interpretaciones de la colegialidad del profesorado y a las prescripciones relativas a la misma que más se inclinan por el consenso. En este capítulo, quiero llamar especialmente la atención sobre las dimensiones peor comprendidas y menos reconocidas de la cultura escolar y de la colegialidad del profesorado: las de carácter micropolítico.

Cuando se adopta la perspectiva micropolítica, ésta tiene importantes consecuencias para nuestra comprensión de la colaboración y la colegialidad y de las cuestiones que nos planteamos sobre ello. Por ejemplo, nos hace dudar de las tantas veces proclamadas virtudes de la enseñanza en equipo, de la colegialidad en el nivel del aula, cuando existen diferencias importantes entre los valores y creencias de los profesores participantes. A menudo, como ha señalado HUBERMAN, es fácil que los escultores quieran ver la obra de los demás, que hablen con otros artistas y asistan a sus exposiciones, pero nunca esculpirán con un colega sobre el mismo bloque de mármol²⁸. Y dice que, a causa de las frecuentes diferencias en sus convicciones y enfoques, es posible que los profesores no difieran mucho de los escultores a este respecto.

En *segundo lugar*, la perspectiva micropolítica suscita ciertas cuestiones sobre los derechos del individuo y la protección de la individualidad frente a la presión del grupo. A veces, se tratan las normas de la colegialidad como si fueran disposiciones administrativas sobre ésta. Los profesores que prefieren seguir trabajando solos, durante todo o parte del tiempo, pueden quedar reducidos injustamente al ostracismo. Como dije en el capítulo anterior, algunos docentes plantean mejor solos que con sus colegas. La protección de su individualidad y su discreción de juicio es también la defensa de su derecho a estar en desacuerdo y a reflexionar críticamente sobre el valor y la conveniencia del objeto de la colaboración.

²⁷ BALL, S. (1987): *The Micropolitics of the School*, Londres, Methuen. (Trad. cast.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989)

²⁸ HUBERMAN, M. (1990): "The social context of instruction in schools". Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston (MA), abril.

ración que les solicitan. La perspectiva micropolítica suscita cuestiones sobre las consecuencias de la colaboración y la colegialidad con respecto a la individualidad y la soledad.

En *tercer lugar*, la perspectiva micropolítica investiga en qué circunstancias se convierte la colaboración en cooptación; como en el caso de la colaboración con el enemigo. Se pregunta dónde la colaboración deja de ser un compromiso para desarrollar y realizar los propios fines, convirtiéndose en un compromiso para incrementar los objetivos de terceros. Por ejemplo, HARTLEY ha criticado la tendencia a implantar formas experienciales de formación permanente, más cortas y basadas en la escuela, para los profesores, basándose en su carácter cooptativo, dado que cultivan el compromiso emocional con los cambios impuestos desde fuera a expensas de la deliberación y la crítica racionales sobre su valor y aplicabilidad²⁹.

En *cuarto lugar*, la perspectiva micropolítica nos anima a discriminar entre las distintas formas que pueden adoptar la colaboración y la colegialidad, a examinar lo que constituye cada una de ellas y a plantearnos a qué intereses responde de cada una. Por ejemplo, en el Capítulo IV, me referí a cómo se redefinen y reinscriben ciertas formas de colaboración imprevisibles y espontáneas, fomentadas por las dinámicas culturales de las propias familias, comunidades y grupos de compañeros de los alumnos en sistemas de cooperación más artificiales, en el plano burocrático, y más controlados administrativamente, como el aprendizaje activo y el aprendizaje cooperativo. Estas reformas se centran en el desarrollo y el mantenimiento de la cooperación en el aula pero, al mismo tiempo, transfieren el centro de control de la cooperación del alumno al profesor y de la comunidad a la escuela, restándole gran parte de su riqueza, espontaneidad e imprevisibilidad.

La perspectiva micropolítica nos sensibiliza ante la posible existencia de procesos similares en la construcción de la colaboración y la colegialidad entre los profesores: la sustitución de formas más evolutivas y espontáneas de colaboración entre profesores por formas de colegialidad controladas administrativamente y simuladas de manera segura. En este capítulo, pretendo examinar este tipo de *colegialidad artificial*, construida desde la Administración. Y quiero hacerlo basándome en la distinción fundamental entre la *cultura de colaboración* y lo que yo llamo *colegialidad artificial*, en cuanto son dos formas prominentes, aunque muy distintas, de culturas de colaboración y colegialidad que pueden descubrirse en el trabajo de los profesores; distinción que gira en torno a los tipos de control e intervención administrativa que se ejercen en cada caso.

²⁹ HARTLEY, D. (1986): "Instructional isomorphism and the management of consent in education", *Journal of Educational Policy*, 1 (2), págs. 229-237. Véase también: HARGREAVES, A., y REYNOLDS, D. (1989): *Educational Policies: Controversies and Critiques*, Lewes, Falmer Press.

Culturas de colaboración

En las *culturas de colaboración*, las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser:

- **Espontáneas:** surgen, ante todo, de los mismos docentes, en cuanto grupo social. Pueden estar apoyadas por la Administración y promovidas gracias al establecimiento de un horario adecuado, fomentadas por los directores para cubrir las horas de clase o, por ejemplo, por la conducta de los líderes educativos. En este sentido, la espontaneidad de las culturas de colaboración no es absoluta y dichas culturas no son independientes de cierta artificialidad administrativa de carácter facilitador. No obstante, en último término, las relaciones de trabajo en colaboración evolucionan y se mantienen gracias a la misma comunidad docente.
- **Voluntaria:** las relaciones de trabajo en colaboración no surgen a partir de ninguna limitación o imposición administrativa, sino del valor que los profesores les reconocen, derivado de la experiencia, la inclinación o la persuasión no coactiva de que el hecho de trabajar juntos es, a la vez, entretenido y productivo.
- **Orientada al desarrollo:** en las culturas de colaboración, los profesores actúan juntos sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas o para trabajar sobre iniciativas apoyadas o impuestas desde fuera con las que se comprometen. En las culturas de colaboración, los profesores fijan, con mucha frecuencia, las tareas y fines del trabajo conjunto, en vez de someterse a implementar los objetivos de terceros. En este caso, los docentes son personas que inician cambios en igual o mayor medida que reaccionan a ellos. Cuando tienen que responder a imposiciones externas, lo hacen de forma selectiva, fundándose en su confianza profesional y su juicio discrecional, en cuanto comunidad³⁰.

- **Omnipresente, en el tiempo y en el espacio:** en las culturas de colaboración, el hecho de trabajar juntos no suele circunscribirse a un horario de actividad (como una sesión regular de planificación) que pueda fijar la Administración para que se produzca en un momento concreto y en el lugar designado al efecto. Las reuniones establecidas en el horario y las sesiones de planificación pueden formar parte de las culturas de colaboración, pero no predominan sobre el resto de las situaciones en las que se trabaja en grupo. En las culturas de colaboración, gran parte de las fórmulas que utilizan los profesores para actuar juntos suelen consistir en encuentros informales breves y frecuentes, que pasan casi desapercibidos. Pueden adoptar una forma consistente en temas como intercambios de palabras y miradas, alabanzas y agradecimientos, ofertas de intercambio de clases en momentos difíciles, sugerencias de ideas nuevas, diálogos informales sobre nuevas unidades de trabajo, puesta en común de problemas o reuniones de los

docentes con los padres. En este sentido, las culturas de colaboración no están clara ni estrictamente reguladas. Son constitutivas del modo de operar la vida de trabajo de los profesores en la escuela.

- **Imprevisible:** como, en las culturas de colaboración, los docentes juzgan y controlan lo que hacen; con frecuencia, los resultados de la colaboración son inciertos y no pueden preverse con facilidad. En los sistemas orientados a la implementación, en donde la mayor parte de las decisiones sobre el objetivo y el programa se centralizan en el distrito escolar o en el nivel provincial, estatal o nacional, esto puede resultar un tanto complicado. En general, por tanto, las culturas de colaboración son incompatibles con los sistemas escolares en donde las decisiones sobre el *curriculum* y la evaluación están muy centralizadas. En consecuencia, la dificultad que puedan encontrar los administradores que deseen ayudar a desarrollar culturas de colaboración puede deberse no tanto a las relaciones humanas, sino al control político.

Una de las escuelas participantes en el estudio del tiempo de preparación ilustra con toda viveza cómo las culturas de colaboración descansan sobre unas relaciones que abarcan persistente y generalizadamente toda la escuela. El director de este centro, en una pequeña comunidad dormitorio rural, se daba cuenta de los incipientes peligros de la balcanización, de que los maestros se dividieran en grupos aislados y separados, incluso en el contexto de esta escuela elemental más pequeña.

Los profesores pueden llegar a aislarse. Dicen: "soy un maestro de primaria, de segundo ciclo, del ciclo intermedio!" Y a los docentes de primaria les dan miedo los chicos mayorcitos, mientras que a los del ciclo intermedio les dan pánico los pequeños.

Pensaba que, con independencia de las diferencias entre niveles,

dispones de un banco de estrategias que utilizar con los alumnos y habría que conseguir que todos tuvieran el mismo tipo de práctica, las mismas expectativas en los aspectos personales, etcétera. La única diferencia está en que los tienes de distintas edades.

Él trabajó mucho para conseguir que los maestros actuaran juntos con niños de distintos niveles en proyectos comunes, aunque le parecía también que esto podría resultarles amenazador: un reto fundamental a su identidad y seguridad.

Si yo le dijera a mi maestra del primer nivel: "¿Quieres subir y sustituirme en la clase de ciencias de octavo?" Bueno, creo que cogería el coche y se estrellaría contra un árbol antes de enfrentarse a eso. ¡Y el caso es que les ha dado clase a todos cuando estaban en primero!

Sin embargo, el hecho de trabajar con grupos de alumnos de distintas edades paliaba estas amenazas y ayudaba a crear un sentido más fuerte de comunidad escolar. Las palabras de un maestro dan testimonio del éxito de éstas y otras estrategias puestas en práctica por el director en sus intentos de crear un sentido de unidad. Reflexionaba, en concreto, sobre una experiencia reciente de participación en la planificación cooperativa de unas "Olimpiadas" en las que participaba toda la escuela.

³⁰ RIECKEN, T. (1989): "School improvement and the culture of the school". Tesis doctoral inédita. Vancouver, University of British Columbia.

Esto resultó muy participativo. Celebramos un día especial de los deportes al aire libre y saltamos a las pistas... y en la escuela tuvimos un día de Calgary [el lugar en donde se celebraban los Juegos Olímpicos de invierno], y llevamos tortitas. Hicimos un escrito en papel. Fue un trabajo en toda regla. No cabe duda de que aprendimos mucho sobre planificación y creo que podemos sentirnos orgullosos, porque algunas escuelas hicieron poco o nada, mientras que nosotros participamos a fondo. Por supuesto, soy tendencioso, pero creo que la atmósfera de nuestra escuela se beneficia del tipo de atmósfera familiar que tenemos... Hacemos cosas juntos. A este respecto, existe una gran unión entre los maestros de todos los niveles y no veo esa separación clara entre los del ciclo superior y el medio ni entre éste y el inferior... Creo que se debe a la unidad del profesorado y a que el director contempla la escuela como una unidad y no como pequeñas divisiones separadas.

El director de esta escuela, modesto y sin pretensiones, planteó lo que él esperaba de sus maestros. Los alababa, les enviaba notas para agradecerles sus esfuerzos, siempre estaba presente para verles y escucharles y, a menudo, les compraba ramilletes de flores y otros pequeños regalos para demostrarles su consideración. Cuando los profesores necesitaban su consejo, siempre estaba dispuesto a ofrecérselo. Cuando él mismo necesitaba ayuda, la pedía sin avergonzarse por ello. Y cuando los maestros querían emplear su tiempo de preparación para planificar juntos, él fijaba el horario de manera que lo facilitase. Proponía ritos y ceremonias (como la del traslado de la "antorcha olímpica") para facilitar la unión de la escuela y la comunidad. Estimulaba los experimentos de agrupación de alumnos pertenecientes a distintos niveles y las relaciones entre sus maestros, con el fin de unirlos. Y, a veces, él mismo daba clase para poner de manifiesto la importancia que otorgaba a que el director se reuniera con los alumnos. En respuesta a esas iniciativas, como muestran las observaciones de los maestros antes citadas, éstos eliminaron las barreras que los separaban, trabajando muy unidos y aprendiendo mucho unos de otros. Ellos no sólo colaboraban en cosas iniciadas fuera, sino también en proyectos elaborados por ellos mismos, —como en el caso del maestro que programó un curso de informática, solicitando al director que le dejase algún tiempo libre para trabajar con otro compañero que también tenía conocimientos de esta materia, para elaborar juntos algunos programas para el aula.

Esto es sólo un ejemplo de cómo funciona una cultura de colaboración y de los tipos de liderazgo que la promueven y apoyan. No quiere decir que las culturas de colaboración carezcan de problemas o limitaciones. Como ya he manifestado en otro lugar, las culturas de colaboración pueden ser de carácter *limitado* o *restringido*, en donde los profesores se dedican más bien a actividades más seguras de puesta en común de recursos, materiales e ideas o a planificar juntos unidades de estudio sobre la marcha, sin reflexionar sobre el valor, objetivo y consecuencias de lo que hacen o sin cuestionar las prácticas, perspectivas y supuestos básicos de los demás. En estos casos, las culturas de colaboración pueden degenerar hacia unas culturas cómodas y complacientes. La colegialidad puede quedar reducida a la compatibilidad.

Pero, en sus formas más rigurosas, robustas (y en cierta medida, raras), las culturas de colaboración pueden llegar hasta el trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva centrada de manera que amplíe la práctica críticamente, tratando de encontrar las mejores alternativas en la búsqueda conti-

nua del perfeccionamiento. En estos casos, las culturas de colaboración no son acogedoras, complacientes y políticamente aquiescentes. Es más fácil, en cambio, que promuevan la fuerza y la confianza colectivas en las comunidades de profesores capaces de interactuar de forma consciente y asertiva con los responsables de la innovación y la reforma; capaces y dispuestas a seleccionar las innovaciones que deban admitir, las que haya que adaptar y las que deban rechazarse o dejarse de lado, teniendo presente lo que mejor convenga en relación con los objetivos y las circunstancias.

La colegialidad artificial

En condiciones de *colegialidad artificial*, las relaciones de trabajo en colaboración que muestran los profesores no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, no están presentes en todo momento y lugar ni son imprevisibles. He aquí las características comparativas y combinadas de la colegialidad artificial:

- **Reglamentada por la Administración:** la colegialidad artificial no evoluciona espontáneamente a partir de la iniciativa de los profesores, sino que es una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos.
- **Obligatoria:** en consecuencia, la colegialidad artificial obliga a actuar juntos, en situaciones impuestas de apoyo de los compañeros, enseñanza en equipo y planificación cooperativa. La colegialidad artificial no facilita que los sujetos opten por su individualidad ni por la soledad. La obligación puede ser directa o indirecta; en este último caso, la imposición se efectuará en relación con las promesas de promoción a los cumplidores o con veladas amenazas de no apoyar a los profesores que se inclinen a favor de otros proyectos suyos, por ejemplo.
- **Orientada a la implementación:** en condiciones de colegialidad artificial, se exige o "persuade" a los profesores para que trabajen juntos a fin de implementar lo ordenado por otros, de forma más directa, por el director, o indirecta, por el distrito escolar o el ministerio. Esas órdenes pueden adoptar la forma de un *currículum* nacional, de programas de enseñanza acelerada o de estrategias de aprendizaje cooperativo, por ejemplo. En este caso, la cooperación colegial está íntimamente ligada a la cooptación administrativa.
- **Fija en el tiempo y en el espacio:** la colegialidad artificial se ejerce en determinados lugares y en momentos concretos. Esto forma parte de la reglamentación administrativa. Cuando las relaciones de trabajo conjunto de los profesores consisten, por ejemplo, en sesiones de apoyo de los compañeros, reuniones de planificación cooperativa en el tiempo de preparación y entrevistas con el compañero tutor, pretenden asegurar la cooperación por obligación.

- **Previsible:** la colegialidad artificial está diseñada para que sus resultados sean previsible en un grado relativamente elevado. Por supuesto, esto no puede garantizarse y, como veremos, a veces los resultados de la colegialidad artificial son nefastos. Pero el control de sus objetivos y la reglamentación de sus tiempos y lugares están pensados para aumentar la previsibilidad de la colegialidad del profesorado y sus resultados. A este respecto, la colegialidad artificial constituye una simulación administrativa segura de colaboración. Sustituye las formas de colaboración espontáneas, imprevisibles, difíciles de controlar y surgidas de los profesores mismos por otras que, en cambio, los administradores han ideado, limitado e impuesto.

La colegialidad artificial en marcha

Pretendo estudiar a continuación algunos casos prácticos, basados en la escuela, de colegialidad artificial surgidos en el estudio del tiempo de preparación, sobre todo en el distrito escolar comprometido a desarrollar la planificación cooperativa en un grupo de centros de su jurisdicción. Como ya he señalado, en estas escuelas, descubrimos algunos casos claros y característicos de *culturas de colaboración*, pero también hicieron evidente acto de presencia los casos de *colegialidad artificial*. Lo que sigue a continuación no es una evaluación global de la iniciativa de planificación cooperativa, ni pretende hacer una estimación en términos cuantitativos de la fuerza de la colegialidad artificial en el contexto de esa iniciativa. Está pensado, en cambio, para alertar, desde una perspectiva micropolítica, sobre ciertos aspectos de la colegialidad que se derivan de los datos y a los que se les ha prestado poca o ninguna atención en las discusiones más generales y positivas sobre la colaboración de los profesores.

Me centraré en tres casos específicos de colegialidad artificial que aparecen en el estudio y que ilustran tanto las propiedades como las consecuencias de este modelo de colaboración del profesorado. Estos ejemplos de colegialidad artificial consistieron en el uso obligatorio del tiempo de preparación, las consultas impuestas con profesores de apoyo de educación especial y con la tutoría de unos docentes con respecto a otros.

1. Empleo obligatorio del tiempo de preparación

En los debates que rodearon la introducción del tiempo de preparación en muchos distritos escolares de Ontario, uno de los argumentos utilizados en su defensa era que permitiría que los maestros se reuniesen y consultaran con otros compañeros durante la jornada escolar. Sin embargo, la mayoría de los docentes que entrevistamos opinaba que el tiempo de preparación o "tiempo de planificación" no era en absoluto el mejor momento para planificar. Los períodos de tiempo de preparación solían ser bastante cortos: 40 minutos o menos. A menudo, se perdían muchos minutos esperando a que llegara el último maestro, llevando a los niños al gimnasio para la clase de educación física con otro profesor y esperando a que se cambiasen antes de empezar la clase, paseando por la sala de profesores o por la biblioteca cuando se estaba utilizando el aula del interesado,

y en otras actividades. Los comentarios de tres maestros ilustran bien esta situación:

En una hora, se podrían hacer muchas más cosas. Soy muy consciente de ello. Bien, pero, en realidad, yo sólo puedo hacer esto y eso, porque después tengo que volver. E incluso así, cuando trato de recoger a los chicos al terminar la clase de música, se me escapan, porque llego dos minutos tarde después de ese pequeño trabajo extra y ellos se van, vuelven a clase, y yo tengo que regresar corriendo y alcanzarlos. Si tuviese más [tiempo de preparación], me gustaría utilizarlo de otro modo.

Por regla general, mis tiempos de preparación se acaban rápido; sólo hay 35 minutos y, entre acabar una clase, entrar en la siguiente y todo lo que eso supone, de repente te encuentras con que los 35 minutos se han convertido en 25 y, antes de que te des cuenta, si tienes que ir al despacho a hacer algunas fotocopias o a la zona correspondiente para trabajar con la multcopista, los 25 minutos se te van. Ir a un sitio y a otro lleva su tiempo.

Nunca se cumplen [los 40 minutos de tiempo de preparación], porque mi clase tiene que volver del recreo y dejar los abrigos. [El maestro sustituto] tiene que llevar a los niños de su clase a francés. Por tanto, yo diría que se queda en media hora. Y, cuando empieza el mal tiempo, todavía es peor. Los niños tienen que quitarse los abrigos. Pero los 40 minutos están fijados en el horario.

En consecuencia, nadie puede sorprenderse de que los maestros consideren, por regla general, que el tiempo de preparación es demasiado corto para realizar una planificación, sea colectiva o individual. En realidad, el tiempo era tan escaso y apremiante que, con frecuencia, comentaban que les era necesario planificar *antes* del tiempo de preparación, a veces en casa, para saber exactamente cómo utilizar el tiempo y las tareas que fueran a realizar durante el horario establecido. Los maestros preferían planificar en otros momentos: durante la comida o antes o después de clase, por ejemplo. En cambio, el tiempo de preparación solía utilizarse para "despachar" las innumerables tareas menores, como hacer fotocopias y llamar por teléfono, que resultaban más difíciles de realizar con cierta eficacia en otros momentos, como a la hora de comer, cuando el resto de los maestros de la escuela pretendía utilizar los mismos servicios. Esta forma de trabajar durante el tiempo de preparación era muy útil para muchos docentes porque les dejaba tiempo libre para planificar con cierta continuidad en otros momentos de la jornada escolar.

Normalmente [durante el tiempo de preparación], tengo cientos de cosas que hacer y sólo consigo hacer diez. Corrijo trabajos, preparo la clase del día siguiente, hago boletines para los tablones de anuncios, escribo cartas a los padres, telefono a algunos padres: multitud de cosas.

Solíamos tomar nuestro particular tiempo de preparación [con un maestro bibliotecario] después de las clases. Mi compañero de equipo y yo no pudimos conseguir que nos fijaran [un horario] igual, por lo que optamos por tomarlo después de clase y trabajar con nuestro bibliotecario. En realidad, era entonces cuando podíamos planificar, porque el ambiente estaba claro y podíamos intercambiar ideas.

La mayoría de los maestros utilizaba el tiempo de preparación para corregir, hacer plantillas para dibujo, hacer fotocopias, recortar y pegar y hacer boletines informativos para los tablones de anuncios.

Cuanto más largos eran los períodos de tiempo (dobles), más aptos eran para dedicarlos a una planificación amplia, en solitario o con los compañeros. Algunos maestros preferían unir de este modo varios períodos de su tiempo de preparación con el fin de facilitar la planificación. Pero, cuando estos períodos de tiempo de preparación más largos se dedicaron específicamente a colaborar con los compañeros, los docentes siguieron preocupándose por disponer de un horario establecido para preparar sus propias clases.

Sin embargo, para otros maestros, el tiempo de preparación era ideal para planificar con los compañeros. La responsabilidad de tutelar a otro profesor o de arbitrar partidos, por ejemplo, dejaba pocas oportunidades a algunos maestros para reunirse en otros momentos con los compañeros. A causa de las apremiantes necesidades domésticas, algunas profesoras, especialmente una madre sin cónyuge con un hijo que debía acudir a menudo a una consulta psiquiátrica inmediatamente después de las clases, no podía permanecer con los compañeros en la escuela mucho tiempo después del horario escolar. Gran parte de su planificación la hacían en casa, con frecuencia por la noche. Para ellas, el tiempo de preparación era un buen momento para trabajar con los compañeros.

Las circunstancias laborales y de vida de los maestros son diversas. Su trabajo está muy contextualizado. No se estandariza ni puede normalizarse tal como los administradores quieren hacerlo a veces. En consecuencia, el tiempo de preparación y su utilización tienen una relación inevitablemente complicada y muy contextualizada con esas variables circunstancias de vida y de trabajo. No existe una fórmula administrativa unívoca para hacer frente a estas situaciones. De poco serviría calcular cuántos maestros sí y cuántos no de una escuela apoyarían y se beneficiarían del establecimiento de un tiempo concreto dedicado a la planificación cooperativa para decidir después, según los porcentajes, la conveniencia o no de imponer una forma determinada de utilizar el tiempo de preparación. Parece, en consecuencia, que el principio administrativo que convendría aplicar sería el de la flexibilidad y la discreción administrativa para delegar las decisiones sobre cómo emplear los períodos de tiempo de preparación en los mismos profesores.

Esa flexibilidad es importante por tres razones, al menos: para situar el empleo del tiempo de preparación en el contexto realista de las circunstancias, más amplias, de vida y de trabajo de los profesores; para hacer que el uso del tiempo de preparación responda a las variaciones cotidianas y semanales de las tareas y prioridades requeridas; y para reconocer la profesionalidad de los maestros, tal como la define Schön, en relación con sus derechos y oportunidades de ejercer su libertad de juicio en beneficio de los alumnos que tienen a su cargo y bajo su responsabilidad.

Algunas respuestas de los maestros en la entrevista pusieron de manifiesto que aunque, normalmente, empleaban los períodos de preparación para los fines cooperativos señalados por el director, unos cuantos se retiraban a sus respectivas aulas o a otros lugares para trabajar solos en temas relacionados con sus propias clases, despachando el montón de pequeñas tareas que se acumula y para cuya finalización es tan importante el tiempo de preparación. Pero, al hacerlo, se sentían culpables, conscientes de que iban en contra de la voluntad del director.

En una escuela en la que estaba establecido que los profesores de un mismo

nivel planificasen juntos, un maestro manifestaba que, cada tres semanas, tanto él como sus colegas del mismo nivel se retiraban para trabajar solos.

M.: Planificamos por bloques mensuales porque funcionamos de ese modo; así, cada tres semanas, nos decimos: "Ahora, sabemos lo que haremos la próxima semana; éstas son algunas de las cosas que tenemos que poner al día, porque en esto vamos retrasados". Nos decimos "adiós" y cada uno se va por su lado.

E.: ¿Y crees que pensarían que está bien lo que hacéis, si se supiera que lo hacéis?

M.: Pienso que no. Creo que, cuando dan la orden de que estemos trabajando en grupo —ésta es mi impresión—, tienes que actuar así durante esos 40 minutos.

Un director contaba cómo descubrió, en una ocasión en que fue a comprarlo, que los maestros cuyas clases había cubierto personalmente para que pudieran planificar juntos, no lo hacían en absoluto, sino que se dedicaban a trabajar, preparar y corregir solos:

Yo solía coger a los alumnos y realizar diversas tareas con ellos... Creía que los maestros estaban trabajando juntos, planificando... y pensé: "¡Bueno!, voy a buscar a alguien que los vigile mientras veo cómo va la planificación." Bajé a la sala y los tres maestros estaban en distintas aulas, corrigiendo. Entonces, dije: "¡Vaya!, aquí hay algo que no funciona." Pero, ya sabes, siempre tenían una justificación: "¡Llegará un momento en que ya no necesitaremos hacer esto! ¡No te preocupes! Ya cogemos tiempo nuestro para reunirnos y hacer la planificación."

Aunque los administradores se enfurecieran, sobre todo si habían prestado su precioso tiempo para facilitar la planificación cooperativa, por las razones antes expuestas, conviene dejar libertad a los profesores para que empleen el tiempo de preparación a su criterio y con flexibilidad en cada momento concreto. Sin duda, es útil fijar un horario para que los docentes puedan reunirse, como instructor/as. Aunque, a veces, les resulte difícil, es importante que los directores o jefes de estudios sigan prestando su tiempo para sustituir a los maestros, de manera que puedan disponer de tiempo libre, aunque no siempre lo utilicen para trabajar juntos, tal como está previsto. No defiendo que los administradores renuncien a su responsabilidad de hacer cumplir los objetivos y prioridades de la escuela. Pero, por razones prácticas y de respeto a la profesionalidad de los docentes, es importante que se les conceda un amplio margen de libertad de criterio y de flexibilidad sobre el modo concreto de cumplir aquellas prioridades. Con respecto a la planificación cooperativa, sería mejor que los directores previeran la realización de las tareas (preferiblemente, mediante el diálogo y el desarrollo de los maestros), en vez de establecer provisiones sobre el tiempo. A los docentes habría que exigirles responsabilidades en su compromiso y en el cumplimiento de sus tareas y no obediencia en su forma de utilizar el tiempo.

2. Consultas con maestros de apoyo de educación especial

Una segunda manifestación de la colegialidad artificial se manifiesta en las estipulaciones para las consultas entre los maestros de apoyo de educación

especial y los profesores titulares del aula. Desde principios de los años ochenta, en Ontario, se ha producido una modificación del papel asignado a los maestros de educación especial de las escuelas ordinarias. Al integrarse más alumnos de educación especial en estos centros, el papel del maestro de educación especial ha pasado de ser *reintegrador*, según el cual, determinados niños salían del aula para que los "tratase" el maestro de educación especial, "reintegrándolos" en una etapa posterior a sus clases respectivas, a ser *integrador*, de acuerdo con lo cual, el maestro de educación especial apoya al profesor titular para adaptar la instrucción de determinados niños, dentro del trabajo de la clase normal³¹. Una consecuencia de esta evolución ha consistido en la necesidad de que se mantengan en estrecho contacto los maestros de educación especial con los profesores titulares para supervisar y crear programas para los niños que los necesitan en clases normales. En las escuelas pertenecientes al distrito que se orientaba hacia la colaboración, el tiempo de preparación se utilizaba o programaba a menudo para facilitar este proceso de consulta con los maestros de apoyo de educación especial.

En muchos casos, no sólo se prevenían o se facilitaban estas consultas, sino que se imponía directamente su celebración en lugares y momentos determinados. Estas consultas obligatorias entre los maestros titulares de aula y los de apoyo de educación especial suscitaban problemas similares a los que se producían en torno a las consultas entre profesores del mismo nivel durante el tiempo de preparación. La flexibilidad en el uso del tiempo era aquí también importante para los profesores. Los maestros consideraban que el apoyo para educación especial que proporcionaban los docentes en cuestión era necesario, importante y valioso, aunque la intensidad de esa necesidad y la profundidad del apoyo requerido variaban según el programa, el carácter cambiante de las dificultades y necesidades de los alumnos y otros factores. En consecuencia, a muchos les parecía que el establecimiento de un tiempo semanal en el que se *obligaba* al maestro titular a reunirse con el de apoyo era innecesariamente inflexible y no respondía a las necesidades variables de los alumnos, del programa, del maestro y de la clase. Muchos docentes resaltaban la importancia de reunirse con el profesorado de educación especial cuando fuese necesario, cuando la reunión tuviera un motivo (que podía celebrarse y a menudo se celebraba fuera del tiempo de preparación, tanto como dentro de él). Sin embargo, a veces, en la reunión semanal con el maestro de apoyo no había nada que hablar y, una vez más, se llegaba al acuerdo tácito de que cada uno hiciera lo que le conviniese y trabajara solo, sin informar de ello al director.

Un ejemplo del estudio ilustra con claridad lo que aquí se pone en juego. En él, un docente expone que tenía establecida en horario una reunión semanal con el maestro de apoyo de educación especial, aunque ambos se pusieron de acuerdo en que, una vez cada tres semanas, no celebrarían la reunión. Añade que el director no lo habría aprobado.

M.: Nos sentamos y examinamos lo que se haya hecho, los temas que hay que concretar durante la semana siguiente y decimos: "Bueno, aquí queremos llegar después de esto y la semana que viene veremos las ideas para ese periodo para

comenzar la siguiente." Ella se va a lo suyo; nosotros, a lo nuestro, y planificamos juntos en ese tiempo.

E.: Entonces, en realidad, ¿lo utilizas para fines distintos de los establecidos?

M.: Así es.

E.: ¿Alguna cosa más?

M.: Creo que al director no le gustaría, pero estoy convencido de que es la única manera de trabajar bien. El hecho de sentarnos durante media hora, vernos las caras y sonreír no lleva a ningún sitio.

En un segundo ejemplo, una maestra refiere cómo ella y sus compañeras consiguieron persuadir a una profesora de apoyo de educación especial para reunirse en momentos distintos del tiempo establecido de preparación, de forma más flexible, de manera que los tiempos de preparación ("mis tres tiempos de preparación", como los llamaba) los reservaba para sus propias prioridades de trabajo centrado en su propia clase.

M.: El año pasado, ella (la maestra de apoyo) quería que uno de nuestros tiempos de preparación de cada ciclo —uno de cada tres— lo dedicásemos a hablar sobre los alumnos de mi clase con los que estaba trabajando: niños con problemas. A mí no me hacía mucha gracia. Tampoco a las demás. Me parecía que era demasiado un tiempo completo. Para eso no necesitaba 40 minutos.

E.: ¿Ha funcionado bien en la práctica, porque acaso hayas tenido ya alguna experiencia al respecto? ¿No será que tu propia experiencia es, en realidad, demasiado larga?

M.: Yo no necesitaba 40 minutos. En realidad, este año ha cambiado. Ella era nueva en la escuela y quería tener más tiempo para hablar con nosotras. Y esto con cada maestra que veía. Quería vernos durante 40 minutos por cada ciclo... Pero, este año, lo ha reducido. Ahora, hemos escogido nuestro propio tiempo, cuando nosotras queremos verla a ella. Así, suelo verla a la hora de mi comida, y me parece que es mejor, porque puedo comer y, al mismo tiempo, seguir teniendo mis tres tiempos de preparación.

No obstante, para algunos docentes, el tiempo de preparación es el más adecuado y conveniente para reunirse con el maestro de apoyo. Un profesor, que prefería esta distribución y, en efecto, la inició positivamente, tenía importantes responsabilidades de tutoría de otros maestros y de deportes durante la hora de la comida y al acabar las clases.

M.: Yo utilizo [un período de preparación] para hablar con... la persona de educación especial sobre el progreso de los tres chicos que supervisamos en mi clase. Llevo un registro al día sobre esto, sobre lo que ella hace y lo que yo espero, etcétera. De modo que ése es nuestro pequeño rato de charla.

E.: Por tanto, usted utiliza así el tiempo de preparación, ¿no?

M.: Sí, ése es mi período de preparación [la cursiva es mía]. Yo lo escogí. Algunos maestros prefieren hacerlo después de clase o por las mañanas. Yo escogí ese período sobre todo porque, en otoño, estaba muy ocupado con el equipo de la escuela. Lo mismo estaba en la carretera con partidos que se jugaban fuera que practicando. Para mí, era muy difícil verla después de clase.

A juzgar por sus manifestaciones sobre sus consultas con los maestros de educación especial, los profesores titulares, como grupo, parecen del equipo

³¹ Wilson, A. (1983): *A Consumer's Guide to Bill 82: Special Education in Ontario*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

contrario! Los maestros que tienen un horario establecido para reunirse con sus colegas de apoyo prefieren hacerlo en otro momento. Otros docentes establecen, por propia iniciativa, un programa de consultas en su propio tiempo de preparación. Y una maestra se lamentaba de que los profesores de educación especial no estuvieran disponibles para consultas durante el tiempo de preparación de su escuela, teniendo que verse con ellos en muy cortos espacios de tiempo, "sobre la marcha". Esta aparente contradicción no tiene por qué revelar una incoherencia ni proclividad alguna a oponerse a las distribuciones de tiempo que se establezcan. En cambio, estos comentarios indican, una vez más, el carácter muy contextualizado del trabajo de los maestros y la dificultad de los procedimientos administrativos normalizados que pretenden desarrollar la colegialidad para adaptarse a estas circunstancias concretas y cambiantes de la enseñanza.

Hay otros dos factores que complican esta relación entre los maestros titulares de aula, el profesorado de apoyo de educación especial y el uso del tiempo de preparación: la *pericia* y el *control*.

La *pericia* es un criterio importante de colaboración entre profesores. No suele ponerse lo bastante en común. Este principio general se aplica también a las relaciones entre los maestros de clase y el personal de apoyo de educación especial, en concreto. Es importante reconocer la pericia complementaria del profesorado de apoyo de educación especial. Cuando los maestros titulares tienen una experiencia previa de la educación especial o cuando, como cada vez es más corriente en el caso de los maestros elementales de Ontario, poseen una preparación en educación especial tan avanzada como la del personal de apoyo, las reuniones con éste pueden parecer innecesarias. A veces, a los docentes que están en esta situación, puede parecerles que las consultas regulares establecidas con el maestro de apoyo contribuyen poco a su pericia y conocimientos ya poseídos. Por eso, en algunas ocasiones, los profesores titulares y los de apoyo se ponen de acuerdo tácitamente para no reunirse de forma regular, sino sólo cuando haga falta. Una maestra lo planteaba así:

Uno de ellos [los tiempos de preparación] me sirve para verme con la persona de educación especial, aunque no he tenido necesidad de hacerlo en este año. En realidad, la he liberado de esta obligación mientras no le haga falta o veamos su necesidad.

Y continuaba explicando que esto se debía, en parte, a que, en la actualidad, tenía muy pocos "niños con problemas" en su clase. "Pero también", continuaba,

yo he recibido cierta formación en educación especial... no necesito tanto apoyo. En otras palabras, yo soy mi propio recurso... Creo que tengo suficientes destrezas para ello.

En las relaciones entre los maestros titulares y los de apoyo de educación especial, la preocupación por la pericia también está muy ligada, a menudo, con las relativas a la propiedad y al control. Partiendo de los informes de los docentes entrevistados en el estudio, parecía que, a medida que ha ido ampliándose el papel del maestro de apoyo de educación especial y cobrando un carácter más preventivo, se han producido, en algunos casos, ciertas pugnas con los profesos-

res titulares respecto a quién tenía el "dominio" sobre los alumnos "de integración". Se mencionaron varios casos de choques iniciales de "personalidades" con el docente de educación especial y de maestros de apoyo de quienes se decía trataban de "dictar" al profesorado ordinario las acciones que debían acometer con sus alumnos. En un caso, la oposición a los consejos del maestro de educación especial o la incapacidad para ponerlos en práctica llevó a un acuerdo final para que ese docente trabajara en el aula con los niños, en vez de aconsejar al titular como debía hacerlo. En otros casos, el maestro de educación especial fue reemplazado por otro que fuese más "compatible". Y también se informó de que, en los casos restantes en que la relación había sido, en principio, problemática, con el tiempo, la negociación emprendida había sido provechosa, de manera que las partes llegaron a un acuerdo sobre cómo distribuir su actuación, el equilibrio de poderes y el modelo de relación deseable en el futuro.

En consecuencia, a veces, las quejas sobre lo que se denomina *colegialidad artificial* pueden haber estado menos motivadas por la preocupación por la rigidez de la programación horaria y el solapamiento de destrezas que por los deseos de mantener el control sobre los alumnos y la programación, sin interferencias de personas "ajenas", sea cual sea su pericia. En estas circunstancias, el artificio administrativo puede haber sido necesario para establecer unas relaciones que propiciarán un intercambio más amplio que permitiera comenzar el apoyo a la educación especial, con independencia de las dificultades iniciales. A veces, las estructuras existentes pueden obstaculizar la aparición de unas culturas vibrantes del profesorado. Todas las culturas se basan en estructuras de algún tipo y, si éstas son abrumadoramente obstructoras, quizá sea preciso modificarlas para que permitan el desarrollo de otras mejores. Pero, incluso si reconocemos la necesidad de cierto grado de artificialidad inicial, los primeros problemas de implementación al desarrollar estas nuevas relaciones podrían haberse paliado, con casi total seguridad, si se hubiesen reducido algunos de los demás aspectos de la colegialidad artificial (en cuanto a la rigidez de la programación horaria de reuniones, etc.).

¿Qué consecuencias pueden extraerse de esto? En *primer lugar*, habría que estimular una mayor sensibilidad hacia la de los maestros titulares en educación especial. De hecho, este principio de reconocer la pericia de los compañeros puede aplicarse también a quienes ocupan una posición de liderazgo del profesorado, en general. En *segundo lugar*, cuando los maestros de apoyo de educación especial tienen una pericia indiscutible y ocurre igual con los profesores titulares con los que intercambian opiniones; sigue siendo interesante que los compañeros compartan sus puntos de vista sobre los alumnos de educación especial y su programación. Pero esta puesta en común no debe construirse sobre la base de la comunicación entre el más y el menos preparado, el experto y el novel, sino sobre las comunidades de iguales profesionales comprometidos con un perfeccionamiento continuo³². En *tercer lugar*, las expectativas respecto a las consultas sobre los alumnos de educación especial quizá deban establecerse en relación con la tarea más que con el tiempo, concediendo una mayor flexibilidad y discreción al modo y al momento en el que se reúnan los maestros.

³² ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2.

3. La tutoría a cargo del compañero

La tercera área de práctica en la que se ponen de manifiesto diversos elementos de la colegialidad artificial es la tutoría a cargo del compañero. Aunque, por regla general, las definiciones e interpretaciones de este tipo de tutoría varían considerablemente en un proceso estructurado en donde los profesores trabajan juntos, normalmente por parejas, para perfeccionar la práctica. En una de las descripciones más conocidas y antiguas de la tutoría a cargo del compañero, el proceso se divide en cuatro etapas diferenciadas: presentación de la teoría que subyace a un nuevo enfoque; demostración o presentación de ese enfoque; puesta en práctica del enfoque a cargo del docente que no lo ha utilizado, y retroalimentación al profesor sobre su forma de llevar a cabo la nueva práctica.³³ En el campo de la tutoría a cargo del compañero, existen diferencias y desacuerdos sobre si el proceso debe ser voluntario u obligatorio, si debe centrarse en la experiencia práctica o en la reflexión cognitiva sobre esa experiencia y si debe orientarse a implementar estrategias instructivas de una presunta eficacia "reconocida" o a perfeccionar áreas seleccionadas por el profesor en cuestión.³⁴ No obstante, con independencia de los ideales de cualquier modelo, las realidades complejas de la práctica presentan con frecuencia ciertas variaciones respecto a las ideas. Por ejemplo, lo que en principio se presenta como voluntario, con frecuencia en la práctica da la sensación de que no lo es en absoluto.³⁵

No hace mucho, tres maestros de la muestra del estudio participaron en un nuevo programa de tutoría a cargo del compañero instaurado por el distrito con el fin de tomar nuevas iniciativas en el terreno de la instrucción en el ciclo medio (entre cuarto y sexto curso). El programa se desarrollaba fuera de la escuela, durante seis tardes, con los consultores del distrito escolar, con la intención de que se desarrollasen y practicasen actividades de seguimiento en la escuela con los compañeros de los participantes. Un maestro lo describió del siguiente modo:

Hace algunos años, el ministerio hizo una revisión de los niveles del ciclo medio y estaba tratando de descubrir qué tipos de programas desarrollaban los maestros de este ciclo. Descubrieron que, en las aulas, no existía un número suficiente de temas orientados a la actividad, de manera que el distrito elaboró un pequeño programa para tratar de estimular a los maestros a que hicieran más cosas para este fin. Comenzó el año pasado. Enviaron a un maestro de cada escuela que hubiese participado en el curso anterior y yo soy el representante de este año.

Este programa, excelente por su orientación y, quizá, por el intento que suponía, se percibía, en la práctica, de forma muy diferente a la ideal.

³³ JOYCE, B., y SHOWERS, B. (1988): *Student Achievement through Staff Development*, Nueva York, Longman.

³⁴ *Ibid.* Pueden verse críticas a la tutoría a cargo de compañeros que adopta un enfoque técnico estricto en: GARMISTON, R. J. (1987): "How administrators support peer coaching", *Educational Leadership*, 44 (1), págs. 18-26. HARGREAVES, A., y DAWE, R. (1990): "Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching", *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), págs. 227-241.

³⁵ Por ejemplo, véase: SWIRTH, J. (1987): *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes, Falmer Press.

Una maestra criticó con dureza la falta de consultas para elegir a los compañeros de tutoría. A diferencia de la justificación que se hace de los matrimonios de conveniencia, daba la sensación de que esta maestra no había aprendido a amar, gustar y ni siquiera a trabajar eficazmente con su compañera. Esta profesora describió el programa como una serie de seminarios, "cosas que puedes probar", seguida de "una pequeña tarea para casa, cosas que probar en clase para, después, volver y dialogar sobre los resultados obtenidos". Llegó a decir que "daban por supuesto que yo tenía que trabajar con la persona que lo hizo el año anterior". Yo le pregunté: "¿es así?"

En realidad, no; no estoy trabajando con ella. Aquí hay un pequeño problema de personalidad: no lo sé. Creo que, quizá, habría que seleccionar a las personas que tengan que acudir a estos seminarios con un poco más de cuidado. Personalmente, así lo creo.

Esta maestra explicaba que:

Cuando me presenté voluntaria, no me di cuenta de que se preveía que trabajase con esta otra compañera. Descubrí esto después. No sé si la Administración lo sabía o no. Como usted sabe, hemos tenido un cambio de director, de manera que la que fue seleccionada para venir el año pasado fue escogida por otra persona.

Reflexionaba sobre el carácter no voluntario de la selección de la compañera con la que tendría que trabajar, problema en el que se había visto involucrada:

Ella [la compañera] lleva su clase de forma distinta a la mía por completo. Ya sabe: una forma de enseñar totalmente diferente. Sería una tontería ponernos a trabajar juntas... Además de la personalidad, también están de por medio las estrategias docentes.

Estas observaciones basadas en la práctica recuerdan los puntos de vista de HUBERMAN, de carácter más teórico, respecto a que no es probable que los profesores sean capaces de trabajar juntos en la práctica de clase si no tienen creencias educativas compatibles y comparten enfoques similares de la enseñanza.³⁶ Cuando estas creencias y enfoques no se comparten ampliamente, es difícil que tenga éxito la colegialidad artificial, en forma de constitución obligatoria de equipos o de parejas de tutoría.

La primera profesora no estaba segura de si su emparejamiento con una compañera incompatible se debía a una táctica de la dirección o a un accidente administrativo. Otra maestra creía que los administradores superiores del distrito no les habían orientado correctamente, ni a ella ni a su director, respecto a los fines que perseguía el programa:

Vimos un informe que decía que el ciclo medio es terrible y eso no es cierto, por lo que manifesté mi interés por formar parte de un grupo que hiciera un seguimiento de este informe. Y ellos nos enviaron un informe [sobre el programa]. Lo leímos entero, tomamos referencias. No tenía nada que ver con el informe. Nada... Ni siquiera lo

³⁶ HUBERMAN, op. cit., nota 28.

mencionaron... Y yo pensé que iba a tratarse de un seguimiento para que los maestros del ciclo medio hiciésemos mejor nuestro trabajo. Pero no fue así.

En realidad, la iniciativa consistía en un conjunto de sesiones "puestas" por el distrito; una serie de temas hechos para los maestros en vez de elaborados con ellos. Los puntos principales de las sesiones del distrito eran las ciencias en el ciclo medio, el lenguaje en el ciclo medio y demás temas por el estilo.

Cada semana, nos decían lo que íbamos a hacer. No es lo que mi director ni yo pensábamos que haríamos. Ambos teníamos la impresión de que los maestros íbamos a proponer cosas para mejorar el ciclo medio.

En vez de construir sobre los puntos de vista y la pericia de los maestros participantes y de valorar ambas cosas, parece que este programa las pasaba por alto y las despreciaba.

No vi nada que ya no supiese... Si yo fuese nueva en el ciclo medio, es probable que hubiese sacado muchas cosas, un montón de ideas interesantes. Pero llevando ya en el ciclo diecinueve años, creo que este procedimiento era equivocado en mi caso. Me daba la sensación de estar regresando en vez de progresando. Me gustaría que me hubiesen propuesto alguna idea sobre lo que no marcha bien en este ciclo y de cómo cambiarlo.

Este enfoque no sólo parecía irrespetuoso hacia la profesionalidad de los maestros, de su pericia y de su libertad de juicio, sino que tampoco era práctico para aquellos que, de vuelta a sus escuelas, tendrían que actuar como tutores de sus colegas en relación con los nuevos métodos aprendidos.

Se suponía que tendríamos que actuar como tutores de nuestros compañeros e implementar [lo aprendido] en nuestras propias clases. Pero... gran parte de lo que decían ya lo estábamos realizando. Me parece que me dicen que hay un montón de gente que no lo hace. No sé cómo pueden salir así adelante. Durante años, la política del distrito ha consistido en que planifiquemos cooperativamente y enseñemos en grupo y todo eso... Y ellos me dicen que la gente no lo hace. No sé cómo pueden actuar así.

Esta distancia entre los planes ideales de los administradores y las realidades prácticas de las escuelas resultaban aún más rígidas en el caso de otro maestro. Él describía con gran claridad los principios del elemento tutorial del programa: "Pretenden que estas personas vayan, reciban una formación, vuelvan, prueben lo aprendido en sus aulas, lo pongan en común con los demás maestros, dejarles que lo prueben en sus clases..." Sin embargo, la práctica era muy distinta.

E.: ¿Has tenido alguna relación con esto?

M.: No, en absoluto.

E.: ¿Sabes cuándo empieza?

M.: Debe haber empezado hace mes y medio, pero, por alguna razón, supongo que con tantas cosas que hacer, ¡no sabía que era yo el encargado y que debía haber asistido!

Quizá estos maestros no sean corrientes. Después de todo, sólo eran tres. Pero no se les había seleccionado de modo especial en el diseño de la investigación. Y ellos eran todos los maestros incluidos en la muestra que habían participado en el programa de formación permanente. Me siento tentado a decir que sus experiencias fueron desafortunadas o a pensar que sus circunstancias eran especiales o accidentales. No obstante, estos datos pueden contemplarse también desde la perspectiva de que, en la enseñanza, todas las circunstancias son especiales. Los compañeros de equipo incompatibles, el cambio de director y una comunicación poco clara sobre sus nuevos papeles constituyen la trama de la enseñanza y no interrupciones aisladas de la misma.

En estos datos, este "desorden" parece un problema. Y, sobre todo, en cada uno de los casos, parece un defecto de los maestros y de las escuelas. Pero, en muchos aspectos, quizá el problema esté en los programas y soluciones centralizados, estandarizados y obligatorios que se imponen sin prestar atención a los ambientes concretos, variables y en rápido cambio en que se desarrolla la enseñanza. Estas respuestas no indican tanto las imperfecciones de la práctica en general, sino el hecho de que la colegialidad artificial es profundamente insensible al contexto, a los aspectos específicos de la situación del aula del maestro y a la libertad de juicio que los docentes deben tener para poseer la flexibilidad necesaria para desarrollar su trabajo satisfactoriamente. Las políticas e iniciativas de los distritos pueden estandarizarse; las aulas y las escuelas, no. Un modelo de colaboración del profesorado más voluntario y orientado al desarrollo podría construir con mayor eficacia sobre la libertad de los juicios que los maestros efectúan en los distintos contextos de su trabajo. Las formas de colegialidad artificial impuestas y orientadas a la implementación del tipo que hemos revisado aquí son, casi con toda seguridad, demasiado inflexibles para ello.

Conclusiones y consecuencias

El estudio del tiempo de preparación comenzó con un problema de investigación, perfectamente formulado, que planteaba si el tiempo de preparación adicional concedido facilitaría el desarrollo de la colaboración y de la colegialidad entre los maestros o si la cultura individualista al uso acabaría absorbiendo el modo de empleo de ese tiempo. Sin embargo, los datos cualitativos pusieron de manifiesto unos aspectos más complejos y quizá más interesantes que las posibilidades planteadas por las demás alternativas. La colegialidad surgía en un distrito, pero no en el otro. Sin embargo, incluso en el distrito en donde la colegialidad hizo acto de presencia, su significado era más importante que su aparición.

Una de las realizaciones concretas de la colaboración de los maestros consistía en lo que he denominado *colegialidad artificial*. Esta reconstruía los principios cooperativos de la asociación humana entre los maestros en formas administrativamente reglamentadas y previsibles. En la colegialidad artificial, la colaboración entre maestros era obligatoria, no voluntaria; limitada y fijada en el tiempo y en el espacio; orientada a la implementación, en vez de al desarrollo, y sus resultados eran más previsibles que lo contrario.

Las realizaciones y consecuencias de la colegialidad artificial se producían en tres áreas de colaboración de los docentes: colaboración impuesta y planificación

conjunta en el tiempo de preparación; consulta obligatoria con los maestros de apoyo de educación especial en momentos establecidos en el horario, y la participación en un programa de tutoría a cargo de compañeros. En términos micro-políticos y, más en general, sociopolíticos, la colegialidad artificial no es un simple ejemplo de insensibilidad personal de ciertos administradores, sino que es consuetudinaria de los sistemas sociopolíticos y administrativos que no respetan en absoluto su compromiso retórico con la potenciación del profesorado. Son sistemas preparados para delegar en los docentes la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras asumen la responsabilidad, cada vez más centralizada, del desarrollo e imposición de objetivos a través del *curriculum* y de las órdenes relativas a la evaluación. Son sistemas de reglamentación y control estatales en donde los aspectos de concepción y planificación se mantienen en gran parte al margen de la ejecución técnica³⁷. En muchos aspectos y en muchos casos, la retórica humanista de la colegialidad y de la potenciación enmascaran esa división fundamental.

Se ha puesto de manifiesto que dos importantes consecuencias de la colegialidad artificial son la inflexibilidad y la ineficacia: los maestros no se reúnen cuando deben, lo hacen cuando no hay nada que tratar y participan en fórmulas de tutoría a cargo de profesores que no se han comprendido bien o que no pueden poner en práctica con los compañeros adecuados. A este respecto, la lamentable situación de simulación segura de la colaboración entre profesores que he denominado "colegialidad artificial" no sólo los defrauda, sino que los distrae, los confunde y los rebaja. La inflexibilidad de la colegialidad impuesta hace difícil la adaptación de los programas a los objetivos y la práctica de cada escuela y cada aula, anula la profesionalidad de los profesores y el juicio discrecional que ella supone y desvía sus esfuerzos y energías a fin de simular su aceptación de unas exigencias administrativas inflexibles e inadecuadas para los ambientes en los que trabajan.

Desde los puntos de vista micropolítico y sociopolítico, la colegialidad artificial y sus consecuencias no son simples problemas de insensibilidad individual. Sin duda, una sensibilidad y flexibilidad mayores de los directores de las escuelas en la gestión de la colegialidad contribuirían a paliar algunos de sus efectos no deseados. Pero, en último término, el problema que subyace a la colegialidad artificial debe abordarse en los niveles jerárquicos superiores de los sistemas escolares y educativos. Es una cuestión que depende de la disposición para dar a las escuelas y a sus profesores la responsabilidad fundamental tanto del desarrollo como de la implementación, del *curriculum* y de la instrucción. Es una cuestión que requiere el compromiso para eliminar los detalles de las orientaciones curriculares emitidas por los distritos, el estado o la nación, dando a las comunidades de profesores la necesaria flexibilidad para trabajar entre ellos en el desarrollo de programas propios. En último término, es una cuestión que exige una auténtica y generalizada potenciación profesional de nuestros profesores y nuestras escuelas. Queda por ver si, en medio de toda la retórica de la reestructuración y la reforma, los directores, los administradores de los sistemas escolares y los políticos están preparados para dar ese paso.

³⁷ APPLE, M. (1982): *Education and Power*. Londres, Methuen. (Trad. cast.: *Educación y poder*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1987.)

CAPÍTULO X

La balcanización de la enseñanza

Una colaboración que divide

(con Bob Macmillan)

Introducción

Mientras redactaba este libro, se estaban produciendo en Europa oriental los cambios más notables y espectaculares. Los carros de combate del Estado habían entrado en Moscú y, ante la extraordinaria resistencia del pueblo y del presidente de la república rusa, optaron por retirarse. El monolito que había constituido en otro tiempo la fuerza soviética se había convertido en un mosaico de repúblicas independientes. Mientras tanto, Yugoslavia, la nación que, durante mucho tiempo, había sido la joya del bloque oriental desde la óptica occidental, se había escindido a causa de cismas y conflictos étnicos, lingüísticos y territoriales como no se veían desde hacía décadas. Con la explosión de la rivalidad étnica y política entre serbios, croatas y otros grupos, se destruyó la misma identidad e integridad de la nacionalidad yugoslava.

En el otro lado del mundo, en un pequeño valle del sur de la Columbia Británica, hay una modesta extensión de arena y monte bajo. En medio de ella, ha surgido, sobre todo durante las tres últimas décadas, un pueblo. Muchos de sus habitantes se han trasladado allí desde otras partes de Canadá y del mundo, sobre todo de Europa. Uno de ellos es una peluquera. Cuando fui de vacaciones, ella me cortaba el pelo. Es eslovena. Cuando oí que yo tenía un antiguo amigo en Yugoslavia, me hizo un extenso análisis histórico y político de los problemas de ese país. Me habló de la intensa desconfianza y enemistad entre los distintos grupos étnicos, en especial, serbios y croatas, cuyas raíces no sólo estaban consuetudinarias por cuestiones étnicas, sino también por diferencias religiosas, lingüísticas y culturales fundamentales, así como por los conflictos políticos pasados, pero no olvidados, en los que estas diferencias se hicieron tan profundas y multifacéticas que resultaban prácticamente irreconciliables. Parecía que sólo un riguroso control y la imposición del mando central podían mantener a raya estas disparidades y hacer que prevaleciese el orden.

Frente a este cuadro desesperanzado, mi peluquera eslovena me presentó otro diferente. Me contó que, en el pueblo, había tres hoteles; dos de ellos esta-