

Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad

por Antonio BOLÍVAR BOTÍA
Universidad de Granada

Introducción

En un contexto complejo de paradojas e incertidumbres, propias de nuestra coyuntura finisecular, la cara positiva de una propuesta, tarde o temprano, comienza a mostrar también su envés. Las buenas ideas son deglutidas por las propias regularidades que gobiernan la gramática básica establecida, cuando no colonizadas por manos invisibles para ponerlas al servicio de su mejor gestión. En otros casos, analizadas internamente en la realidad de los centros, se observa que las visiones de prácticas deseables no dejan de generar nuevos dilemas. Algo de esto le ha ocurrido a la llamada para construir comunidades en los centros escolares, en una cultura de colaboración. Basándome en la reconceptualización que en los últimos años se está haciendo del tema en la literatura y en las experiencias parciales desarrolladas en los centros españoles, pretendo hacer un revisión crítica de la cuestión, como partida para proseguir el camino.

Mensaje, en parte redentor, ha sido que el futuro de la mejora escolar, tanto a ni-

vel personal-afectivo como profesional, sólo podría venir con un incremento de las relaciones de colegialidad entre profesores, y de colaboración con agentes externos e intercentros. Romper los habituales muros del individualismo, privacidad y aislamiento docente, para abogar por una cultura de la colaboración se convierte, a comienzos de los noventa (Lieberman, 1990), en un modo de construir el futuro ahora. En efecto, las relaciones en colaboración se han visto como un potente dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una solidaridad y cooperación en el centro escolar y satisfacer la necesidad de apoyo mutuo de los profesores. Además de una vía de desarrollo profesional, podía ser una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, pues cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento crecen profesionalmente.

Y, sin embargo, últimamente —pasando del plano prescriptivo a su descripción en la realidad de los centros (especialmente de Secundaria)— se ha abierto, en palabras de Little (1992), la «caja negra» de la

colaboración, y —al tiempo— se ha introducido una cierta sospecha en la llamada a formar comunidades, dentro de las políticas de reestructuración del sistema escolar. En nuestro contexto, el profesor Escudero (1990), que contribuyó a redirigir la formación e innovación como procesos basados en la escuela dentro de un enfoque de colaboración, ha hecho también una revisión (auto)crítica del asunto (Escudero, 1997), en un tono de cierto cuestionamiento y desencanto, lejos de las expectativas iniciales. Y es que, como lo dice claramente Little (1992, 162), los términos colegialidad y comunidad son conceptualmente amorfos o vacíos, e ideológicamente optimistas. Es necesario, pues, entrar —más internamente— en precisar los contornos que los delimitan.

1. Las escuelas como comunidades: Distintas lógicas

Las estrategias «hiperracionalizadas» que se ponen en marcha en los primeros ochenta, para hacer frente al persistente individualismo docente y a la débil articulación de los centros, pronto se muestran inadecuadas. Definir claramente los objetivos, prescribir los métodos y materiales a emplear, y controlar burocráticamente el trabajo docente y organización escolar, implica concebir la enseñanza como una actividad rutinizada, cuyos procesos pueden ser prescritos uniformemente. Aparte de incrementar la desprofesionalización, la mejora escolar no se puede imponer verticalmente de modo gerencial pues, a falta del *compromiso* de los implicados, ésta no tendrá lugar. De pretender asegurar la implementación fiel de los cambios diseñados, se va a ir pasando a desarrollar la

capacidad interna de cambio de los propios centros.

En una *segunda ola*, en congruencia con nuevas tendencias de gestión empresarial, se aboga por rediseñar los centros educativos, que posibiliten reprofesionalizar («empower») la enseñanza, mediante el trabajo en equipo, la participación, y la autonomía; al tiempo que reconstruir el currículum desde abajo (Elmore y otros, 1990) con nuevas estructuras en la toma de decisiones. El centro educativo se constituye, así, en la unidad básica del cambio, contexto de formación e innovación. Rowan (1995) ha hablado, con acierto, de una concepción «orgánica», con unas relaciones comunitarias en el centro escolar. Si la articulación vertical no ha dado frutos y las políticas centralistas han fracasado, recurramos a vertebrar horizontalmente la acción educativa en cada centro escolar, viene a ser el mensaje; lo que precisa una desregulación, autonomía y reprofesionalización.

Esta propuesta ha conducido a la creencia de que sólo reconstruyendo una cierta comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y —si es posible— en la comunidad escolar) cabe una regeneración del sistema educativo (Oakes y Quartz, 1995). El desarrollo de una comunidad en los centros escolares, en paralelo a la filosofía moral comunitarista, con un sistema de valores compartidos, un liderazgo moral, una agenda común de actividades y unas relaciones colegiadas, se convierte en tabla de salvación. Romper con la tradicional estructura «celular» del trabajo docente requiere *relaciones comunitarias y colegiadas* que contribuyan a aprender y resolver los

problemas con los colegas, creen solidaridad y cohesión, al tiempo que fomenten la potencialidad formativa de los contextos de trabajo [1]. A una lógica pedagógica (estructuras que favorezcan la innovación y contribuyan al incremento del compromiso de los profesores) se han superpuesto, además, otras lógicas (gestión del trabajo, políticas y filosóficas), que —en cierta medida— han engrandecido el tema, al tiempo que han generado confusión y lo han puesto al servicio de intereses espúreos.

Desde el *ángulo pedagógico* diferentes frentes han confluído en reevaluar la idea de centro como comunidad. Así, tanto desde movimientos como «escuelas eficaces» y «mejora de la escuela», se ha documentado cómo un *éthos* de comunidad en el centro (valores compartidos, agenda común de tareas, relaciones comunitarias y afectivas) tiene efectos añadidos («efecto centro») en la educación de los estudiantes y en el desarrollo profesional y organizativo (Bolívar, 1999). Dado que no cabe esperar una mejora de la educación —se aduce— al margen de las condiciones internas de cada centro, es preciso pensar de un modo no gerencialista la reforma de la educación. Se confía, entonces, en que una mayor autonomía pudiera incrementar la profesionalidad de los profesores y su compromiso con la mejora, mediante la participación y colaboración en el centro escolar. Las investigaciones sobre «*escuelas eficaces*» han puesto de manifiesto que estos centros se caracterizan por tener una identidad, fruto de su autonomía, comparten unos valores y una visión común sobre los fines educativos de la institución, aparte de un liderazgo instructivo.

La lógica anterior, a su vez, se mezcla con una *lógica de gestión*, donde se propone —para incrementar la productividad— una reorganización del trabajo, en modos que induzcan el compromiso e identificación de los empleados con las metas de la organización. Dentro de estos nuevos planteamientos más sutiles de gestión empresarial, para lograrlo se requiere una descentralización de la gestión, mayor autonomía de las unidades productivas, al tiempo que promover comunidades profesionales con unos valores y metas compartidas. Se recurre a la capacidad local de los propios implicados para *auto-organizarse*: contar con organizaciones donde los individuos —en un clima de entrega, confianza y compromiso— consiguen el máximo de sus capacidades con una mínima supervisión. Movimientos como las «organizaciones que aprenden» (Bolívar, 2000) serían manifestación ejemplar de estas tendencias.

Por su parte, en el ámbito educativo, se ha venido a decir: si —de hecho— cada centro es un mundo, reconozcámoslo y exijamos hacerlo visible. En lugar de un producto uniforme o estandarizado manufacturado por el Estado, con escasa *eficacia* —se argumenta— por falta de estímulos, se impele a que los centros puedan ofrecer diferentes productos a elegir por los potenciales clientes, generando de este modo una calidad en función de su supervivencia en el mercado. Pero, con ello, la herencia ilustrada del «servicio público», se ve progresivamente desplazada por una «lógica del mercado». En congruencia con el *éthos* actual del capitalismo, se aboga por un espíritu competitivo intercentros, con una diversidad de estilos y ofertas edu-

cativas. De este modo, la lógica comunitaria está siendo utilizada como nuevo modo de gestión por tendencias neoliberales en educación, que son las que defienden otorgar mayores cotas de autonomía.

Pero los centros escolares no preexisten ni están vertebrados como comunidades sociales, en cualquier caso sería algo a construir, antes de pretender hacer reposar sobre ellos toda la responsabilidad de la mejora. A su vez, aspirar a hacer del centro una acción colectiva puede tener distintos marcos de referencia. Derouet y Dutercq (1997), en un buen trabajo, apoyándose en los debates y manifestaciones sobre el papel de la escuela, definen cuatro modelos: (a) *cívico* (normas comunes a todos los centros para educar a toda la ciudadanía), que fue la referencia hegemónica en el pasado, hoy en grave crisis; (b) *comunitario* (valores propios de cada comunidad, en un espíritu de cooperación), (c) *industrial* (basado en la eficacia, busca unas metas propias y evaluar los resultados), o (d) *mercantil* (elección de centro según una lógica mercantil, donde el cliente define la calidad del producto).

Por su parte, con la insatisfacción del individualismo, como herencia del liberalismo ilustrado, desde el lado de la *filosofía moral y política*, se ha producido una fuerte reivindicación de una dimensión comunitaria de la vida, que ha afectado a nuestro tema [2]. La «libertad de los antiguos» (participación en los asuntos de la *polis*), por utilizar la célebre distinción de Isaiah Berlin, pretende sobreponerse a la «libertad de los modernos» (independencia y autonomía individual). El liberalismo —se aduce desde las filas comunitaristas—

ha desvinculado a los individuos de sus respectivas comunidades concretas de existencia, en función de ideales abstractos, atomizando la sociedad en individuos aislados sin vínculos comunes. De este modo, se critica la fundamentación individualista y formal de las normas morales, reivindicando —por contra— una tradición de normas solidarias, siendo lo «bueno» un criterio contingente al contexto local y temporal, válido para los que comparten la misma tradición y visión. En lugar de pretensiones universalistas se *prima lo local* y los valores propios de cada comunidad.

La identidad del grupo se configura —así— como resultado de la cultura de su comunidad y de una conciencia moral compartida, con sus propios valores y derechos intragrupal para los miembros de la *polis* (en nuestro caso, el centro escolar). «*Construir formas locales de comunidad*», a que induce MacIntyre (1987, 322), mediante un proyecto común de bien compartido, se quiere constituir en alternativa postmoderna ante el fracaso moral y político de la Ilustración, pero por ello mismo con profundas implicaciones neoconservadoras. Se impele —así— a construir «comunidades» allí donde dominan relaciones impersonales y atomizadas, como medio para responder tanto al cambio educativo como a necesidades personales sentidas por los sujetos. En otra línea, el pensamiento postmoderno ha reivindicado la cara afectiva y biográfica del sujeto, disuelta en las estructuras impersonales.

A su vez, la propuesta comunitaria plantea conjugarla, ya no tanto entre individuo y comunidad, sino con la misma diversidad sociocultural. Es una paradoja

que se apele a la comunidad, que supone una homogeneidad, en unos tiempos donde la diversidad es creciente. Por eso, por ejemplo Fuhrman (1998, 321), propone reconceptualizar el sentido de comunidad en formas que incluyan la diversidad, donde la identidad en pensamiento y creencias no sea un objetivo de la comunidad, para poner —en su lugar— «la aceptación del otro y la cooperación dentro de la diferencia».

En efecto, uno de los debates más interesantes en nuestra modernidad tardía es cómo conjugar, en sociedades complejas y multiculturales, la universalidad con el respeto a las diferencias [3]. Así, Charles Taylor (1997, 305) defiende una política de reconocimiento *diferenciado* de las culturas minoritarias, frente a la política de la igualdad moderna:

«Donde la *política de la dignidad universal* luchaba por formas de no discriminación que eran bastante 'ciegas' a los modos en que los ciudadanos difieren, la *política de la diferencia* redefine con frecuencia la no discriminación exigiendo que convirtamos estas distinciones en la base del tratamiento diferenciado».

Habermas (1997, 28), por el contrario, ha sostenido que una tradición ilustrada, correctamente entendida, requiere «una política del reconocimiento que proteja la identidad del individuo en el contexto de vida que forma su identidad». Y esto, estima, no exige una ruptura con la tradición individualista de los derechos, «sino solamente su consecuente realización».

En el ámbito educativo, diversos autores [4], han abogado por cambiar la metáfora de las escuelas como organizaciones formales por comunidades. Sergiovanni (1998) presenta la propuesta comunitaria como una alternativa conjunta a las imágenes de las escuelas como organizaciones formales y como mercado, al tiempo que como un modo de asentar de modo más profundo (a nivel cultural, en lugar de estructural) el cambio educativo. En las comunidades las conexiones de la gente, dice Sergiovanni (1994b, 217),

«no están basadas en contratos sino en compromisos..., se definen por basarse en valores, sentimientos, y creencias que proveen las condiciones necesarias para crear un sentido de *nosotros* de una colección de ellos..., en lugar de controles externos, las comunidades cuentan con normas, propósitos, valores, socialización profesional, colegialidad, e interdependencia natural».

Es curioso que, para ello, recurra a la clásica distinción que formuló Ferdinand Tönnies (1887/1979) entre *Gesellschaft* (asociación formal) y *Gemeinschaft* (comunidad de carácter orgánico), con un sentido romántico de vuelta a formas premodernas (de hecho Tönnies fue utilizado como inspirador de movimientos de democracia «orgánica»). La «comunidad» está formada por personas unidas por vínculos naturales o espontáneos (afectivos, propios de grupos primarios), donde los objetivos comunes trascienden los intereses particulares. Como totalidad «orgánica», en la comunidad, la vida e interés del individuo se identifican con los del grupo. Por el contrario,

la «asociación» o sociedad está formada por relaciones en torno a intereses particulares, en una relación contractual como regla de juego.

Alguno de nosotros señaló en su momento (Bolívar, 1994) la paradoja de que esta concepción «orgánica» (*Gemeinschaft*), que puede ser percibida como progresista en la medida que es un antídoto de relaciones impersonales, de hecho tiene unas fuentes ideológicas problemáticas. Esta ambivalencia que arrastra la comunidad se debe —entonces— a que, por un lado, si históricamente el desarrollo social ha significado el paso de relaciones comunitarias a unas sociales, se trataría ahora —vistas las insatisfacciones del liberalismo burgués— de volver a establecer unas relaciones comunitarias donde ahora predominan unas relaciones sociales. Por otro, está implicando querer hacer de un lugar de trabajo, como son los centros escolares, un *grupo primario* de convivencia y vida. Esto, que sería —en principio— un uso conservador (como en el «organicismo» o, en determinadas versiones, el «comunitarismo»); puede justamente tener una función crítica frente a las relaciones sociales impersonales establecidas.

2. Colegialidad y colaboración

Tanto el trabajo en colaboración como las relaciones colegiadas gozan de una polisemia conceptual, con un significado «flotante», dentro de un amplio paraguas discursivo: caben múltiples *ámbitos* o niveles de colaboración (comunidad profesional, profesores y asesores, escuelas y universidad, escuela y comunidad local, etc.), y *formas* de llevarla a cabo (según

grado de interdependencia y trabajo conjunto). Aquí nos referimos primariamente a la comunidad en el interior de un centro, y especialmente entre el profesorado. Por su parte, la *colegialidad* implica un trabajo conjunto en una escuela, donde la cultura escolar es colaborativa y las creencias acerca de las finalidades y propósitos educativos son compartidos (Campbell y Southworth, 1992).

Este compromiso, como patrón organizativo de las relaciones en un centro, se expresa en un *trabajo en colaboración y equipo*, más que jerárquico y aislado, y unos marcos estructurales que posibiliten la autonomía profesional junto a la integración de los miembros en la organización (Rowan, 1995). La posibilidad de asumir un sistema común de creencias (lo que se traduce en tener una «visión» general de lo que se pretende) y compartir tareas, incrementa la colaboración entre los docentes. En efecto, se ha hablado de que las escuelas que efectivamente «se mueven» se caracterizan, entre otros, por una cultura de trabajo en colaboración, donde los profesores aprenden juntos y se intercambian conocimientos y experiencias. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla.

Surge entonces la perspectiva de transformar los *roles y trabajo del profesorado*, rediseñando el trabajo escolar para promover un sentido de comunidad en el centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas del centro. Cuando en un centro escolar se da

una coordinación de los aprendizajes individuales de sus miembros, podemos decir que la escuela como organización aprende (Bolívar, 1999). En lugar de «formar» a los profesores, según modelos centrados en suplir lagunas, carencias y déficits del profesorado, como recurso instrumental para poner en práctica más eficazmente cambios diseñados externamente; «*formarse con los colegas*» supone entender la formación como un proceso de desarrollo, individual y colectivo al tiempo, mediante la creación de dispositivos y formas que posibiliten la reflexión colegiada sobre las prácticas que se realizan, ligadas a la resolución de los problemas reales que se detectan, compartiendo interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias. La formación debe inscribirse en el contexto organizativo de los centros, de modo que permitan construir la innovación en el aprendizaje del centro como institución (Escudero, 1990, 1993).

La colaboración o espíritu de comunidad entre el profesorado se ha descrito comúnmente [5] en torno a estos componentes:

(1) *Cultura escolar cohesionada*: Una comunidad profesional comparte perspectivas, valores y comprensiones en torno a propósitos de la escuela.

(2) *Trabajo conjunto*: Los profesores y profesoras tienen oportunidades para trabajar en grupo, mediante deliberaciones, asociaciones y acciones. Dicho trabajo conjunto les aporta, entre otros, intercambio de experiencias, conocimiento y apoyo mutuo.

(3) *Interdependencia y relaciones signi-*

ficativas: Las interacciones reflejan un compromiso por cuidar y mantener unas relaciones afectivas y significativas, tanto personales como profesionales.

(4) *Toma de decisiones consensuadas*: La colaboración, justamente, implica que el poder es compartido, y que no hay soluciones expertas a aplicar. Los profesionales discuten lo mejor en cada caso, con un sentido de responsabilidad.

(5) *Preocupación por el punto de vista individual y de las minorías*: Las diferencias individuales y los mecanismos de consenso son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promuevan el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

Esto ha dado lugar a formular propuestas sobre cómo construir comunidades profesionales de profesores. La literatura de la llamada «reestructuración» se ha centrado en cuatro fórmulas que se solapan entre sí: escuelas más pequeñas, conjuntar escuelas con propósitos parecidos, gestión basada en el centro escolar, colegialidad y colaboración. Por su parte Little (1982, 1990a), una de las autoras que más contribuyó a extender la preocupación por la colaboración, habló de cuatro formas de relaciones de colegialidad: revisión y relato de historias, ayuda y asistencia, puesta en común, y —la más relevante— el trabajo conjunto. No obstante, como dicen Fullan y Hargreaves (1997, 79),

«no es fácil desarrollar estas culturas. Las culturas cooperativas son unas organizaciones muy complejas, con un

equilibrio muy delicado, razón por la cual resulta tan difícil establecerlas y aún más mantenerlas».

Esto ha llevado, en ocasiones, a identificar la cultura en colaboración como una «gran familia»: naturalidad y espontaneidad de las relaciones, en la que la vida privada se mezcla con las tareas públicas del centro, que puede llegar a recordarnos modos comunitarios de vida de los centros bastante alejados de unos buenos profesionales. Así, desde una sensibilidad femenina, de *care ethics* (Gilligan, 1985; Noddings, 1992), Jennifer Nias (1989) ha destacado la dimensión personal y afectiva de la colaboración o el trabajo conjunto: ayuda y apoyo mutuo tanto afectivo (autoestima y reafirmar la identidad profesional) como técnico (colaborar juntos en la enseñanza), con una preocupación o cuidado por el otro (*caring school community*). Hargreaves (1992) contrapuso la colegialidad forzada y la cultura de colaboración, entre una ética de la responsabilidad, más propia de un estilo masculino, de la primera; frente a la segunda, con una «ética del cuidado» (*care*), más propia de una forma de ser femenina. Y es que desde la moral de «responsabilidad» o imparcialidad los deberes deben ser cumplidos por el simple hecho de haber sido acordados, mientras que —desde otra voz— sentir con los demás (afecto, simpatía, preocupación por los otros) se convierte en la norma básica de un ambiente de colaboración.

3. Distintas formas de entender la comunidad

Cabe, como reconoce en su estudio el propio Sergiovanni (1994a, 1998), concebir

la comunidad de distintos modos: profesional, cultural o democrático, entre otros. Una *comunidad profesional* se rige por normas de profesionalidad (ejercicio competente, mejora continua), en una ética de la responsabilidad. Por ser una comunidad, y no un agregado de profesionales, comparten —además— modos de buena enseñanza, y una (implícita) acción común del centro. Una *comunidad cultural* cultiva la internalización por los miembros de valores, metas e ideas sobre el trabajo educativo, de los que emergen actitudes y comportamientos (relaciones y compromisos por la comunidad convenida), en una suerte de ética del cuidado. La formación de este tipo de comunidades suele exigir dimensiones relativamente pequeñas. En tercer lugar, una *comunidad democrática* se basa en la participación de los agentes sociales mediante compromisos sobre el bien común (derechos y virtudes públicas, educación de la ciudadanía) de la comunidad. Una ética del acuerdo o consenso rige los derechos y obligaciones de los miembros. Aún cuando Sergiovanni sugiere una combinación de estas tres fuerzas (internas) de cambio para formar una comunidad en los centros escolares, hay significativas diferencias, según se priorice una u otra. La colegialidad puede ser una virtud profesional, resultado de la congenialidad entre los miembros, o fruto de los acuerdos convenidos entre padres, alumnos y profesores. Además, si bien una comunidad debe ser expresión de valores propios, no sometidos a las fuerzas que marquen los clientes, nada resta que puede ser atrapada por las fuerzas del mercado y puesta a su servicio. No en vano, los defensores de desregular la educación y diferenciar la oferta pública, apoyan que

cada centro educativo deba ser una comunidad educativa con su proyecto educativo propio.

Analizando cómo funciona —de hecho— el sentido de comunidad y colaboración en dos centros educativos concretos, Westheimer (1998b) encuentra que el discurso generalista de la colaboración se entiende en cada uno de un modo diferente. Relevante de su investigación es que ven-

ga a corroborar en la práctica el debate actual entre liberalismo y comunitarismo. A partir de su análisis, desde el anterior marco interpretativo, elabora dos modos generales de comunidad: el liberal y el colectivo (*Cuadro 1*). El discurso dominante sobre la comunidad profesional, dice, camufla estas distinciones, unificándolo e identificándolo con el segundo. Se trataría aquí de defender la legitimidad de ambos tipos de «comunidad profesional», una más

Tipo de comunidad	LIBERAL	COMUNITARIA
Relaciones	Derechos y responsabilidades individuales	Preocupación e interdependencia. Ética del cuidado
Práctica docente	Responsabilidad personal por el éxito de los alumnos, su currículum y disciplina	Trabajo en proyectos conjuntos por los alumnos, currículum y disciplina
Discurso del profesor	Centrado en los alumnos, problemas y estrategias de la enseñanza	Incluye propósitos, principios y metas generales de la educación
Gestión	Jerárquica, con liderazgo a título individual	Difusa, con liderazgo según reconocimiento y capacidad
Problemas particulares	Los problemas privados obtienen consejo y simpatía	Los problemas particulares son responsabilidades compartidas
Discurso público	Escasas voces expresan en los foros públicos, el disenso está sumergido	Las voces y el disenso se expresan en los foros públicos, vivido como parte de la comunidad
Valor de la comunidad	Valor instrumental de la comunidad	Valor intrínseco de la comunidad
Identidad individual	Favorece el anonimato, homogeneidad e individualidad	Sentido de identidad comunitario, expresado individualmente
Criterios compartidos	No existe un amplio compromiso o acuerdo en el grupo	Criterios basados en creencias compartidas sobre el trabajo conjunto
Planificación de actividades	Escasos criterios comunes sobre las actividades, sin requerir participación	La planificación de actividades asegura y promueve un clima de participación
Metas curriculares	Enfatizan la iniciativa personal y derechos individuales, entre alumnado y profesorado	Enfatizan la interdependencia y la acción colectiva entre alumnado y profesorado

CUADRO 1: Dos tipos de comunidad en los centros educativos

profesional (diferenciando lo personal y lo profesional) y otra más afectiva o familiar (mezclando lo personal, social y profesional), que vendría a corresponderse con la clásica distinción de Tönnies entre *gesellschaft* y *gemeinschaft*. Los impactos, tanto sobre la identidad profesional como sobre la educación de los alumnos, pueden ser igualmente positivos. Son dos modos de concebir y vivir la tarea educativa, y las relaciones de trabajo en el centro.

Una *comunidad liberal* (tomando éste último término de la teoría política), enfatiza la autonomía profesional con un fuerte compromiso individual por el aprendizaje de los alumnos; respetando los derechos y responsabilidades de los colegas. Los miembros de una comunidad liberal mantienen unos objetivos individuales, trabajan la mayor parte del tiempo aislados en sus clases, teniendo pocas posibilidades de trabajo conjunto. Esta individualidad profesional es la base para el trabajo en equipo y el sentido de misión colectiva del centro. Los directivos, recogiendo las voces de los profesores, toman decisiones, dentro de una ética de la responsabilidad de cada uno.

Por el contrario, en una *comunidad colectiva* (que prefiero llamarla «comunitaria») los miembros mantienen un fuerte sentido de misión colectiva y objetivos compartidos. Las tareas comunes y participación de los miembros en la vida de la comunidad es vista como algo importante. El trabajo es interdependiente y solidario, con un sentido afectivo de pertenencia a la comunidad. Los profesores, como colectividad, toman las decisiones, organizados en comisiones o comités. Un sentido de mi-

sión colectiva domina en la práctica cotidiana, en una ética del cuidado (*ethics care*) y preocupación por los otros. Por eso mismo, pretende no escindir la vida privada o personal y la profesional. Cabría pensar que el tipo comunitario fuera más propio de escuelas de infantil y primaria, mientras que sería excesivo pretenderlo en los Institutos de Secundaria. Como comentan Louis, Mark y Kruse (1996), por el mayor porcentaje de mujeres en Primaria y por su propia estructura organizativa, los centros de primaria se adecuan más a la comunidad en sentido comunitario.

Las conclusiones ejemplares que extrae Westheimer (1998a) de su estudio de caso es hasta qué punto la retórica de la comunidad profesional y colaboración ha privilegiado un tipo, desdénando el otro y camuflando las diferencias. La autonomía profesional, como aparece en la comunidad «liberal», no está reñida con un buen funcionamiento del centro educativo. Igualmente el apoyo mutuo no tiene por qué implicar unas creencias o visión comunes compartidas, máxime en un contexto creciente de diversidad no sólo en el alumnado, sino entre el propio profesorado. La planificación en colaboración puede ser ocasional, sin por ello dejar de compartir implícitamente un currículum. La retórica de la comunidad, un tanto románticamente, ha tendido a pensar que era preciso compartir unas creencias, modo de vida y acciones. Pero una comunidad puede definirse también en términos de derechos y responsabilidades individuales, pudiendo existir una comunidad de trabajo, aún cuando este se realice de modo aislado en cada clase y existan pocas oportunidades para trabajar conjuntamente.

La «lógica comunitaria» —por el contrario— concibe el centro de enseñanza como un proyecto de comunidad, que expresa su propia identidad grupal. Criticando el liberalismo, Noddings (1996) niega que las reglas formales de procedimiento, con autonomía para que cada ciudadano puede decidir para sí mismo lo que estima es bueno, sea una base para construir un sentido robusto de «comunidad». Pero, como dicen Derouet y Dutercq (1996, 29), «en este plano, la debilidad del modelo es su irenismo social: excluyendo el conflicto, esta concepción priva los medios para tratarlo». Pues una comunidad se rompería cuando hay una minoría y una mayoría en conflicto. Todo lo más se podría argumentar que las diferencias enriquecen al grupo, pero sin instancia a la que apelar para integrar a los disidentes que, si fueran excluidos, quedaría rota.

De este modo, como en su momento ya advirtió Hargreaves (1993), es preciso reinterpretar el individualismo para que no se confunda con la «individualidad», como ejercicio de una autonomía profesional que posibilita también un enriquecimiento mutuo en los trabajos conjuntos. Una acción profesional se caracteriza por el juicio independiente, el ejercicio de la discreción personal, la iniciativa y creatividad en el trabajo. La llamada a la colaboración no debe impedir, a riesgo de generar insatisfacción, dicha independencia e iniciativa. Precisamente el peligro actual no es tanto el individualismo cuanto la pérdida de la individualidad, sin la cual no cabe una cooperación productiva. Una cultura escolar consolidada es la que respeta el «derecho a la diferencia» de sus miembros, sin impedir una acción común o

conflictos, estando asentados los modos en que unos no deben tener ingerencia en los asuntos de los otros.

La cuestión crítica no es la tendencia a «cultivar su propio jardín», por usar la imagen del *Cándido* de Voltaire, sino hacerlo bien en primer lugar, y —además— que los diversos «huertos» tengan suficientes elementos comunes. Como alguien ha comparado con una buena analogía, al igual que un escultor normalmente conversa con otros colegas sobre su trabajo, o ve la exposición de sus obras, nunca suele esculpir o pintar con un colega una pieza de mármol o un cuadro; no tendríamos por qué pensar que el trabajo del profesorado es distinto en este aspecto. Hay tareas docentes que, como el artista, son estrictamente individuales. Huberman (1993) ha reivindicado —así— el modelo de «artesano independiente» en las relaciones profesionales. En fin, si las primeras propuestas de unas relaciones colegiadas en los centros escolares (Little, 1982) se convirtieron en símbolos retóricos que inducían a un cierto fervor místico por la mejora escolar y el cambio educativo; en los últimos años hemos empezado a replantearnos en qué medida la individualidad sigue siendo necesaria en el ejercicio competente de la docencia, por qué la tradicional cultura de la escuela impide tales relaciones colegiadas, y qué es preciso para conjugar ambas dimensiones (Little, 1990b).

4. Reconceptualización de la colaboración

Tras haber exhortado indiscriminadamente un tanto en el desierto (por hacerlo de modo descontextualizado) sus bondades,

estamos actualmente en condiciones de hacer un cierto *balance* provisional, tanto en lo que ha dado de sí, como —sobre todo— en cuanto a su influencia en los modos de enseñar y en el aprendizaje de los alumnos. Las relaciones colegiadas por sí mismas no provocan la mejora de la educación, dependiendo más del compromiso, habilidades y conocimiento requerido por los profesores para aprender unos de otros. Por otro lado, desde una *filosofía de la sospecha*, se está cuestionando su instrumentación (más sutil) en el gobierno de los individuos y en las políticas actuales de reforma.

Es irreal pensar una colegialidad permanente (cual «comunidad de los santos»), cuando lo normal es que —de un modo más fluido y dinámico— puedan existir ocasiones de interacción, y momentos de trabajo personal. Al analizar la realidad de vida organizativa de los Institutos también se ha visto que el trabajo colaborativo debe ser precisado, cuando los departamentos son las unidades básicas de organización y de la identidad profesional (Little, 1990b). La «comunidad ideal de comunicación», basada en una ética discursiva, es un modelo contrafáctico para juzgar las situaciones reales, nunca un modelo a implementar en condiciones normales, donde las elecciones no se dirigen por el mejor argumento práctico presentado, ni pueden adoptarse todas por consenso (Strike, 1993).

A su vez, en los Institutos de Educación Secundaria [6], la división por especialidades y Departamentos no sólo constituye el referente básico de la identi-

dad profesional e interacción social, sino que, como comentan Talbert y otros (1993, 55),

«*la colegialidad de los profesores, la extensión de la colaboración y el apoyo entre el profesorado varían considerablemente según Departamentos en el mismo Instituto*».

Por tanto, no se puede predicar la colaboración en general, pues —aparte el excesivo número de profesores en estos centros— es en el interior de los Departamentos donde cabe, en primer lugar y de modo diferencial, la colaboración. No sólo que estén «balcanizados» en subculturas o pequeños «reinos de Taifas», es que son punto de partida crítico de cualquier esfuerzo de reforma: «centrarse inicialmente en los departamentos, mientras simultáneamente se crean oportunidades para que profesores de diferentes materias tengan intercambios, representa un camino para el desarrollo profesional» (Grossman, 1996, 45).

Otro frente crítico se ha alzado analizando en qué medida la práctica de la colegialidad, aún con los problemas apuntados para su construcción en los centros, pueda promover la mejora escolar (que incluye, además de los profesores, la educación recibida por los alumnos). El movimiento «mejora de la escuela» (*School improvement*) tomó como núcleo de mejora las *relaciones y trabajo conjunto del profesorado*. Pero también se está reconceptualizando si no se han magnificado todas las actividades que se dirigen al desarrollo del profesorado (compromiso, redes, relaciones) y se ha olvidado, en cierta medida,

que el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de los alumnos. En ocasiones, lograr mayores niveles de colaboración entre los profesores se ha convertido en un fin en sí mismo, sin considerarlo un medio para la finalidad básica de la institución escolar.

La revisión que se está haciendo de la llamada «segunda ola» de los esfuerzos de reestructuración (Elmore, 1995), que incluía el rediseño de los centros en comunidades con un trabajo en colaboración, incide justamente en esta dimensión (Pounder, 1998). No podemos esperar —se decía— cambios relevantes en la enseñanza sin alterar la estructura interna y roles en los centros escolares. Hemos creído que rediseñar los modos como están organizados los centros escolares, por sí mismo, podía provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, convirtiendo las escuelas en unidad base de la formación, innovación y mejora. Ahora, se piensa (Peterson, McCarthey y Elmore, 1996), si no es preciso partir —como núcleo básico de mejora— de las prácticas docentes, para pasar después a los posibles cambios estructurales, si son requeridos. Se trata de comenzar por qué entendemos que son las buenas prácticas de enseñanza/aprendizaje y compartirlas [7], a continuación qué es preciso para que acontezcan las prácticas que deseamos, y —en tercer lugar— qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos (Bolívar, 1999).

En su revisión Rowan (1995: 36) con-

cluía que es preciso, para un futuro, «considerar cómo las variables del diseño organizativo de los centros interactúan con las características personales de los profesores para afectar al compromiso por los resultados en el aula», pues ésta es también su piedra de toque. Si los investigadores, decía, quieren proporcionar información para la práctica, precisamos ser capaces de evaluar cómo estas estrategias de nuevos diseños afectan el núcleo básico de la práctica docente, que es el currículum ofrecido y vivido en los centros. Timperley y Robinson (1998) consideran que, para no hablar en el vacío de los efectos de la colaboración, cabría intentar determinar algunos criterios para saber el grado en que resuelve o no los problemas, tales como *efectividad* (consecución de lo deseado), *coherencia* (compatibilidad con lo que es requerido para resolver un problema dentro de un conjunto), *improbabilidad* (los errores pueden ser detectados y ajustados, aprendiendo de la práctica).

Haciendo una revisión crítica de lo que han dado de sí las experiencias de formación en centros en España, el profesor Escudero (1997, 25) cuestiona si «sólo habrían logrado tocar parcial y temporalmente algunas facetas de la vida de los centros y de los profesores, principalmente las que atañen a un cierto tipo de diálogo profesional; en menor medida se habría logrado activar una renovación pedagógica relativamente continuada con incidencias y resultados bien documentados en lo que atañe al aprendizaje de los alumnos y el trabajo de aula, e incluso al mismo trabajo cooperativo entre el profesorado más allá de los tiempos oficiales, dos años, en que los proyectos se apoyaron y promovieron

desde fuera». No obstante, contamos con experiencias de mejora, eso sí siempre parciales, que han tenido una incidencia formativa conjuntamente para los alumnos y el profesorado (Ferrerres y Molina, 1995; Arencibia y Guarro, 1999).

Nuevos análisis perspicaces desde una *filosofía de la sospecha* tratan —además— de desenmascarar significados ocultos en la llamada a vivir comunitariamente. Rose (1996), desde una perspectiva foucaultiana, ha visto en el renacimiento de la comunidad una nueva tecnología de gobierno de los individuos. En las sociedades liberales occidentales se produce un progresivo desplazamiento de lo social a lo comunitario, apelando a que los problemas deben ser resueltos dentro de cada comunidad de vida o trabajo; por lo que se les transfiere, al tiempo, la responsabilidad de que las cosas funcionen bien. Esta propuesta puede ser bien acogida, porque parece otorgar a los individuos y grupos capacidad para autogobernarse, al tiempo que se presenta como un antídoto contra el aislamiento de la sociedad de masas. Dispositivos como la autorrevisión contribuirán a que los centros escolares se «confiesen» y rindan cuenta ante ellos mismos, con lo que se habrá conseguido mecanismos de (auto)control aún más sutiles. Siguiendo a Rose, Popkewitz (1998) ha hablado de que la colaboración se ha convertido en una forma del «discurso redentor» de las reformas, como nuevos modos de control de los individuos: las decisiones justas dependen del consenso de los gobernados.

En esta misma dirección ya Stephen Ball (1993) aventuró si la idea de la escuela

como unidad de cambio, con una cultura común compartida, no fuera sino una nueva tecnología del yo, que transfiere al propio profesorado o centro, interiorizando el control disciplinar externo anterior. Smyth (1991) ya resaltó, en un buen trabajo, cómo la llamada al trabajo en colaboración entre los profesores se inscribía en una estrategia más amplia de hacer más efectivo el trabajo, al tiempo que una «nueva ortodoxia» u opción de las políticas educativas de redefinición del profesionalismo docente, así como para gestionar —de un modo más aceptable— sus propuestas. Más específicamente referido al discurso escolar sobre la participación y la colaboración, Gary Anderson (1998) ha visto un medio empleado institucionalmente para crear legitimidad, al tiempo que una sofisticada tecnología de control. Justo cuando hay menos ámbitos propios de decisión, paradójicamente, más se proclama la participación del profesorado en la toma de decisiones, como destacó en su momento Hargreaves [8]. La función ideológica de un discurso vacío de contenido es clara.

5. ¿En qué quedamos? Líneas de trabajo futuro

La reconstrucción interna de los centros escolares como instituciones, mediante unas relaciones cooperativas, con un desarrollo del currículum o formación basada en la escuela, que posibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización, parece una línea de trabajo deseable a proseguir. Pero, al dar prioridad a la estructura relacional de la organización, se ha podido minusvalorar la cara individual del compromiso, motivación, e implicación de los profesores. Otor-

gar el lugar que corresponde al ángulo organizativo, no puede significar olvidar el plano individual, que incluye la identidad profesional. Conjuguar el desarrollo profesional y personal con el institucional (incluida la relación con otros centros educativos) es un núcleo básico del cambio educativo.

5.1 Conjuguar identidad profesional y trabajo conjunto

Acorde con una sensibilidad postmoderna, desengañada de los procesos racionales de gestión del cambio, se está reivindicando la cara personal (emotivo-afectiva) o de identidad profesional del ejercicio de la enseñanza. La llamada comunitaria puede ser percibida —por un lado— como una cierta disolución de lo personal en el grupo, agudizando la propia «crisis» de identidad profesional existente; pero también —por otro— puede contribuir a reforzar la identidad del grupo, ahora que el ejercicio docente no puede ser exclusivamente individual. Podemos, sumariamente, ver ambas posibilidades.

Debido —entre otros— al sentimiento de «vulnerabilidad» del trabajo, el apoyo en el grupo es un dispositivo estratégico para reafirmar la identidad cuestionada, posibilitando su reconocimiento social, al menos en el interior del grupo. Como hemos investigado en otro lugar (Bolívar, 1998), la emergencia progresiva de una nueva manera de vivir el ejercicio de la profesión tiene que pasar por la (re)construcción de la identidad, situándose —en primer lugar— en el interior del propio grupo docente, de modo que pueda aminorarse dicha vulnerabilidad. Si bien, por la creciente mentalidad instrumental,

la escuela se está convirtiendo en una institución que ofrece unos servicios a los clientes, puede llegar a adquirir un significado «identificador» para los que la configuran.

Anthony Giddens (1995, 72) ha definido la identidad como:

«El yo entendido reflexivamente por el individuo en función de su propia biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y en el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente».

Manuel Castells (1998), que ha dedicado el segundo volumen de su trilogía *La sociedad de la información* a «El poder de la identidad», comenta que la definición anterior de Giddens si bien puede ser válida en la modernidad tardía, en la medida que este período está tocando a su fin, también debía ser reformulada. La sociedad red «se basa en la disyunción sistemática de lo local y lo global para la mayoría de los individuos y grupos sociales». Por ello mismo, el proyecto de una planificación reflexiva de la vida se torna imposible, excepto para élites privilegiadas. Por eso, dice (pp. 33-34),

«propongo la hipótesis de que la constitución de sujetos, en el núcleo del proceso de cambio social, toma un camino diferente al que conocíamos durante la modernidad y la modernidad tardía, a saber, *los sujetos, cuando se construyen, ya no lo hacen basándose en las sociedades civiles, que están en proceso de desintegración, sino como una prolongación de la resistencia comunal*».

La política de la identidad en la sociedad red no sería un proyecto a realizar y, de serlo, surge como proyecto comunitario de resistencia. Son, entonces, las comunidades de vida (religión, nacionalismo, etnia, comunidad de vida o trabajo) la base de construcción de una identidad colectiva a la defensiva, como forma de resistencia de los excluidos contra cualquier forma de exclusor. Justo en esa medida, entonces, los centros como comunidades pueden ser un medio, quizás el único disponible, para reafirmar como grupo la identidad profesional.

5.2 Profesionalidad y comunidad

En esta situación de reconceptualización de la colaboración, se plantea conjugar el incremento de discrecionalidad del profesorado al tomar decisiones, como núcleo básico de la profesionalidad, con el trabajo conjunto con los colegas en el seno de culturas cooperativas. Hargreaves y Goodson (1996, 21) han propuesto un *profesionalismo «complejo»*, como superación crítica de otros tipos de profesionalismo (clásico, práctico, ampliado), en la actual coyuntura postmoderna. Este «profesionalismo complejo» se caracteriza por oportunidades y responsabilidad para ejercer la profesionalidad sobre los distintos aspectos de la educación, compromiso por trabajar con los colegas en culturas de colaboración, dar un propósito moral y social a su trabajo, dispuesto a aprender de modo continuo, y la reconocimiento de la alta complejidad de las tareas, con el reconocimiento acorde de estatus e incentivos a dicha complejidad. De modo similar, Fullan y Hargreaves (1997) han hablado de un «*profesionalismo*

interactivo», como reto al que se enfrentan las escuelas y los docentes a la entrada del nuevo siglo. El ejercicio docente no es aplicar lo estipulado externamente, comprende una reflexión crítica sobre el sentido y valor de lo que enseñan y hacen; unas normas de perfeccionamiento continuo en cuyo marco se busquen nuevas ideas, dentro y fuera del propio de la escuela; la reflexión en, sobre y en relación con la práctica, en la que se dé un lugar preeminente al desarrollo individual y personal, junto con el desarrollo y la evaluación colectivos; mayor dominio, eficacia y satisfacción en la profesión docente.

Además, últimamente, se está entendiendo la colaboración entre el profesorado no sólo en el interior de un centro, sino como el establecimiento de *redes, ligas y acuerdos* de cooperación entre centros y comunidades profesionales, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias entre varios centros escolares y otras Instituciones (Universidad, empresas). Se trata de crear nuevas *fórmulas de aprendizaje continuo* —mediante estructuras más orgánicas— dentro de las comunidades profesionales de trabajo (Hargreaves y Fullan, 1998). Se pretende construir nuevos roles, redefinir relaciones y establecer nuevas formas de trabajo interorganizativas, en una cultura de colaboración e investigación. Así están emergiendo propuestas de «*modelos de relación interinstitucional»*, como relaciones (*partnerships*) entre instituciones, que pueden adoptar formas de redes (*networks*), grupos, alianzas, coaliciones o federaciones. Un modo es crear una (a) *asociación o red de escuelas* (normalmente del mismo distrito) para compartir conocimientos, experiencias, recursos y toma de decisiones, con

apoyo coyuntural de asesores externos o con su propio centro de recursos o de desarrollo profesional. En otros casos, la relación es (b) *entre Universidad (particularmente Facultades o Escuelas de Educación) o Centros de Profesores y Recursos, y Escuelas/Institutos de un distrito/zona*, que proporcione beneficios mutuos a ambas instituciones (Ferrerres, 1992).

Entre los objetivos del establecimiento de redes están, además de aportar apoyo psicológico (motivación e interés) en el trabajo, articular y compartir el conocimiento tácito que han desarrollado en su experiencia profesional, organizar actividades y estructuras que promuevan la mejora profesional y organizativa. De este modo se convierte en una nueva forma de aprendizaje al compartir —en un plano de igualdad— conocimientos y experiencias, promover la colaboración enriquecedora entre profesionales, generar un sentido de comunidad para su propio desarrollo como organización, modos de aprendizaje no escolarizados de acuerdo con sus propias trayectorias profesionales, etc.

En esa medida una «profesionalidad interactiva» se dirige conjuntamente a trabajar con otros, apreciando a las personas en sus distintas dimensiones individuales, y a comprometerse a trabajar conjuntamente con los colegas. Ahora la colaboración no se entiende opuesta a la individualidad, y —por otra— no es algo de «todo o nada». Por lo demás, hay formas de colaboración (cómoda, artificial) que

«no representan, de por sí, los valores y normas del trabajo conjunto, la apertura

ra y la búsqueda del perfeccionamiento continuo que reflejen y generen múltiples casos de colaboración. En segundo lugar, el establecimiento de culturas cooperativas lleva mucho tiempo y exige mucha dedicación, y se consigue al multiplicar el número de casos a pequeña escala emprendidos por una cantidad cada vez mayor de enseñantes, dentro de la escuela y entre diversos centros» (Fullan y Hargreaves, 1997, 108).

Esto último supone comenzar con pasos concretos, como planificar conjuntamente con (algunos) colegas del Departamento o Ciclo algunas unidades didácticas, empezar a observarse mutuamente en clase, ponerse de acuerdo para trabajar con otros en algún problema, poner en práctica e intercambiar las experiencias decididas, llevarlas a cabo al mismo tiempo, formar un grupo de trabajo, etc. En suma, en lugar de hablar de la colaboración en general, conviene analizar los diversos frentes en que se desarrolla el trabajo docente, volver a analizar el trabajo en equipo, sus problemas y habilidades, etc.

La perspectiva de la colegialidad ha podido inducir a olvidar que el nivel básico y último es el currículum en acción en el aula. Al final, la relevancia de la revisión colegiada se juega por compartir visiones y prácticas ejemplares de enseñanza y aprendizaje que incrementen el aprendizaje y educación de los alumnos. Expandir la visión del aula y alumnos a la escuela como conjunto es un paso necesario, que puede ser facilitado por trabajo conjunto en torno a proyectos. Pero, como hemos visto, todo

ello se subordina a que el foco del trabajo es el aprendizaje de los estudiantes. Cómo se enseña y cómo los alumnos aprenden es el punto crítico inicial y final del trabajo docente.

5.3 Los discursos comunitarios y la tarea educativa

Ceder en exceso a una conceptualización «comunitaria» de los centros educativos, no puede implicar olvidar formas más liberales, que conjugan de modo relevante la profesionalidad y el trabajo conjunto. Si bien la imagen de la modernidad del profesional autónomo tocó sus límites, la emergencia comunitaria en algunas formulaciones (por ejemplo, Sergiovanni, 1994a) puede significar regresar de modo nostálgico a formas premodernas, en este contexto postmoderno de búsqueda de vinculación social (Barcellona, 1992). Sobreestimar los aspectos compartidos de la cultura de un grupo o del centro como totalidad («*communitas*») u horizontal, no puede desdeñar que representa una *forma* de la cultura de los profesores, pero hay de hecho otras formas.

En una situación de incertidumbre, fabricada o no, una vez perdida la fe en los sucesivos nuevos lemas, se imponen formas híbridas o mestizaje, que integren los caminos bifurcados. Al tiempo, frente a la desvirtuada utilización política que están haciendo las nuevas formas de gestión, se precisa estar prestos para no quedar atrapados al servicio de las retóricas del «new public management». A ello se une, como hemos puesto de manifiesto antes, unos ambivalentes fundamentos ideológicos y filosóficos, que hacen que —bajo un preten-

dido uso progresista— se puede esconder una vieja utopía romántica, que ignora la propia lógica institucional de un centro educativo. En cualquier caso, cuando los problemas son impredecibles, las soluciones no están claras, o las demandas y expectativas se intensifican, trabajar unidos para mejorar es, también, la única salida de supervivencia profesional.

La lucidez de determinados análisis no puede distraer de que trabajar por la mejora de la educación, con la participación comunitaria del entorno, sigue siendo un norte necesario. Aunque quizás sea en exceso moderno; dar, en cierta medida, la vuelta a lógica comunitarista, es tomar los centros escolares como un recurso de la propia comunidad local para la educación de la ciudadanía. Usar críticamente el discurso de la colaboración es, entonces, generar en los docentes una conciencia sobre la práctica docente del centro, promoviendo a la vez un desarrollo profesional e institucional, en unas relaciones comunitarias que puedan transformar colectivamente la propia realidad educativa. Más allá de las modas y de importación de discursos foráneos, aquí y ahora —creo— contamos con razones ideológicas defendibles (con pretensiones de legitimidad) y conocimientos pedagógicos disponibles a partir de las experiencias realizadas para pensar el Centro como tarea colectiva, intentando convertirlo en el lugar donde se analiza, discute y decide, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr.

Dirección del autor: Antonio Bolívar Botía. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, 18071 Granada. E-mail: abolivar@platon.ugr.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.IX.1999

Notas

- [1] Este tipo de retórica ya forma parte del discurso político. El propio MEC, en el plan de actuación en formación del profesorado para el curso 1998/99, entre los seis pilares básicos de la función docente, declara: «La colaboración entre profesionales crea mayor productividad, conocimientos, cohesión, relaciones interpersonales más positivas, mayor respaldo dentro del claustro y más alta autoestima».
- [2] Así es manifiesta la influencia de filósofos «comunitaristas» como MacIntyre (1987), Noddings (1996) y Amitai Etzioni en Sergiovanni; o de Charles Taylor (*Ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós, 1994) en Hargreaves (1996).
- [3] La Revista de Filosofía *Daimon* (Univ. de Murcia) dedicó el núm. 15 (julio-diciembre, 1997) al debate entre John Rawls y Habermas a propósito del liberalismo político, y la discusión de éste último de Taylor. Por su parte, la editorial Paidós (Barcelona, 1998) ha publicado *Debate sobre el liberalismo político* entre Rawls y Habermas. También, ahora, HABERMAS (*La inclusión del otro. Ensayos de teoría política*. Barcelona, Paidós, 1999), donde se recoge la polémica de Habermas con Taylor sobre las sociedades multiculturales. Fernando BÁRCENA (*El oficio de ciudadanía*. Barcelona, Paidós, 1997) ha hecho un buen análisis del debate liberal-comunitario en la educación cívica. Se puede ver también el monográfico («Ciudadanía, el debate contemporáneo») de la revista *La política*, 3 (1997).
- [4] Cfr. BRYK, A. y DRISCOLL, M.E. (1988) *An Empirical Investigation of the School as a Community* (Chicago, University of Chicago School of Education); NODDINGS, N. (1992) *The Challenge to Care in Schools* (Nueva York, Teachers College Press); WEHLAGE, G., RUTTER, R. y otros (1988) *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support* (Londres, Falmer Press); STARRATT, R.J. (1994) *Building an Ethical School* (Washington, Falmer); ETZIONI, A. (1993) *The Spirit of Community* (Nueva York, Crown Publishers);
- [5] Entre la literatura reciente nos referimos a Louis, Marks y Kruse, 1996; Hargreaves, 1996; Westheimer, 1998a; Timperley y Robinson, 1998; Ferreres y Molina, 1995; Arcencibia y Guarro, 1999.
- [6] Han sido precisamente los análisis de los centros de Secundaria los que han determinado una reconceptualización de la colaboración. Entre las obras más relevantes, por orden cronológico, cabe destacar: McLAUGHLIN, M. W., TALBERT, J. E. y N. BASCIA (eds.) (1990) *The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teacher Realities* (Nueva York, Teachers College Press); LITTLE, J.W. y McLAUGHLIN, M.W. (eds.) (1993) *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts* (Nueva York, Teachers College Press); SISKIN, L.S. (1994) *Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondary Schools* (Londres, Falmer Press); SISKIN, L.S. y LITTLE, J.W. (eds.) (1995) *The Subjects in Question: Departmental Organization and the High School* (Nueva York, Teachers College Press).
- [7] Resulta revelador cómo, en general, justamente no se entra en la práctica del aula. Así, el Informe del INCE (1998) sobre *La profesión docente* constata (p. 41) que los profesores trabajan en equipo sobre los aspectos más globales y genéricos, mientras que en los aspectos más concretos y de proyección en el trabajo en el aula, el comportamiento es individual.
- [8] Cuando los profesores «están siendo urgidos a colaborar más, justo en el momento en que hay menos ámbitos sobre los que ejercerlo», se muestra claramente el carácter instrumental de la colaboración. Cfr. A. HARGREAVES y R. DAWE (1990) *Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching*, p. 228, *Teaching and Teacher Education*, 6: 3.

Bibliografía

- ANDERSON, G.L. (1998) Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education, *American Educational Research Journal*, 35: 4, pp. 571-603.
- ARENCEBIA, S. y GUARRO, A. (1999) *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina* (Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes).
- BALL, S. (1993) La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista, en BALL, S. (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (Madrid, Morata), pp. 155-168.
- BARCELONA, P. (1992) *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social* (Madrid, Trotta).
- BOLÍVAR, A. (1994) El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración, en VILLAR, L. M. y DE VICENTE, P. (dirs.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (Barcelona, PPU), pp. 25-50.
- BOLÍVAR, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos* (Madrid, Síntesis).
- BOLÍVAR, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades* (Madrid, La Muralla).
- BOLÍVAR, A. (dir.) (1998): Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria: Desarrollo e itinerarios de formación, en CERDÁN, J. y GRAÑERAS, M. (eds.) *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE), pp. 163-191.
- CAMPBELL, P. y SOUTHWORTH, G. (1992) Rethinking Collegiality: Teachers' Views, en BENNET, N., CRAWFORD, M. y RICHES, C. (eds.) *Managing change in education: Individual and organizational perspective* (Londres, Paul Chapman), pp. 61-79.
- CASTELL, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II: El poder de la identidad* (Madrid, Alianza Ed.).
- DEROUET, J. - L. y DUTERCQ, Y. (1996) *Les Établissements Scolaires et leur Efficacités. Éléments pour une Évaluation* (Paris, INRP).
- DEROUET, J. - L. y DUTERCQ, Y. (1997) *L'Éta-blissement Scolaire, Autonomie Locale et Service Public* (Paris, ESF, INRP).
- ELMORE, R. F. y otros (1990) *Restructuring Schools: The*
- Next Generation of Educational Reform* (San Francisco, Jossey-Bass). Existe trad. esp. (*La reestructuración de las escuelas*) en México, FCE, 1996.
- ELMORE, R. F. (1995) Structural Reform and Educational Practice, *Educational Researcher*, 24: 9, pp. 23-26.
- ESCUDERO, J. M. (1990) El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración, en *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (Barcelona, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar), pp. 189-221.
- ESCUDERO, J. M. (1993) Formación en centros e innovación educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 81-84.
- ESCUDERO, J. M. (1997) Aproximadamente un lustro de formación en centros: Reflexiones para un balance crítico y constructivo, en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros. Libro de Actas* (Linares, Centro de Profesores/Consejería de Educación y Ciencia), pp. 17-47.
- FERRERES, V. (1992) Relaciones Universidad-centros, en VILLAR, L. M. (ed.) *Desarrollo profesional centrado en la escuela* (Granada, Force), pp. 52-58.
- FERRERES, V. y MOLINA, E. (1995) *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa* (Barcelona, PPU).
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar* (Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.).
- FURMAN, G. C. (1998) Postmodernism and Community in Schools: Unraveling the Paradox, *Educational Administration Quarterly*, 34: 3, pp. 298-328.
- GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo* (Barcelona, Península).
- GILLIGAN, C. (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino* (México, F.C.E.).
- GROSSMAN, P. (1996) Of Regularities and Reform. Navigating the Subject-specific Territory of High Schools, en McLAUGHLIN, M. W. y OBERMAN, I. (eds.) *Teacher Learning. New Policies, new Practices* (Nueva York, Teachers College Press), pp. 39-47.
- HABERMAS, J. (1997) La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho, *Daimon. Revista de Filosofía*, 15, pp. 25-47.
- HARGREAVES, A. (1992) Cultures of Teaching: A Focus of

- Change, en HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (eds.) *Understanding teacher development* (Nueva York, Teachers College Press), pp. 216-240.
- HARGREAVES, A. (1993) Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture, *International Journal of Educational Research*, 19: 3, pp. 227-246.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)* (Madrid, Morata).
- HARGREAVES, A. y GOODSON, I. F. (1996) Teacher/Professional Lives: Aspirations and Actualities, en GOODSON, I.F. y HARGREAVES, A. (eds.) *Teachers' Professional Lives* (Londres, Falmer Press), pp. 1-27.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (1998) *What's Worth Fighting for out there?* (Nueva York, Teachers College Press).
- HUBERMAN, M. (1993) The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations, en LITTLE, J. W. y McLAUGHLIN, M. W. (eds.) *Teachers' Works. Individuals, Colleagues, and Contexts* (Nueva York, Teachers College Press), pp. 11-50.
- LIEBERMAN, A. (ed.) (1990) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future now* (Londres, Falmer Press).
- LITTLE, J. W. (1982) Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success, *American Educational Research Journal*, 19: 3, pp. 325-340.
- LITTLE, J. W. (1990a): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations, *Teachers College Record*, 91: 4, pp. 509-536.
- LITTLE, J. W. (1990b): Conditions of Professional Development in Secondary Schools, en McLAUGHLIN, M.W., TALBERT, J.E. y BASCIA, N. (eds.) *The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teacher Realities* (Nueva York, Teachers College Press), pp. 187-223.
- LITTLE, J. W. (1992) Opening the Black Box of Professional Community, en LIEBERMAN, A. (ed.) *The changing contexts of teaching. Ninety-first Yearbook of the NSSE* (Chicago, University of Chicago Press), pp. 157-178.
- LOUIS, K. S. y KRUSE, S. D. (1995) *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools* (Thousand Oaks, CA., Corwin Press).
- LOUIS, K. S., MARKS, H. M. y KRUSE, S. (1996) Teachers' Professional Community in Restructuring Schools, *American Educational Research Journal*, 33: 4, pp. 757-798.
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud* (Barcelona, Crítica).
- MERZ, C. y FURMAN, G.C. (1997) *Community and Schools: Promise and Paradox* (Nueva York, Teachers College Press).
- NIAS, J. (1989) *Primary Teachers talking: A Study of Teaching as Work* (Londres, Routledge).
- NODDINGS, N. (1992) *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* (Nueva York, Teachers College Press).
- NODDINGS, N. (1996) On Community, *Educational Theory*, 46, pp. 245-267.
- OAKES, J. y QUARTZ, K. H. (eds.) (1995) *Creating New Educational Communities. Ninety-fourth Yearbook of the NSSE* (Chicago, University of Chicago Press).
- PETERSON, P. L., McCARTHEY, S. L. y ELMORE, R. F. (1996) Learning from School Restructuring, *American Educational Research Journal*, 33: 1, pp. 119-153.
- POPKIEWITZ, T. S. (1998) *Los discursos redentores de las ciencias de la educación* (Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.).
- POUNDER, D. G. (ed.) (1998) *Restructuring Schools for Collaboration: Promises and Pitfalls* (Albany, NY, SUNY Press).
- ROSE, N. (1996) The Death of the Social?. Refiguring the Territory of Government, *Economy and Society*, 25: 3, pp. 327-356.
- ROWAN, B. (1995) The Organizational Design of Schools», en BABARACH, S. B. y MUNDEL, B. (eds.) *Images of Schools. Structures and Roles in Organizational Behavior* (Thousand Oaks, CA., Corwin Press), pp. 11-42.
- SERGIOVANNI, T. S. (1994a) *Building Community in Schools* (San Francisco, Jossey-Bass).
- SERGIOVANNI, T. S. (1994b) Organizations or Communities?. Changing the Metaphor Changes the Theory, *Educational Administration Quarterly*, 30: 2, pp. 214-226.
- SERGIOVANNI, T. J. (1998) Organization, Market and Community as Strategies for Change: What Best for Deep Changes in Schools, en HARGREAVES, A.,

LIEBERMAN, A., FULLAN, M. y HOPKINS, D. (eds.) *International Handbook of Educational Change* (Dordrecht, Kluwer), pp. 576-595.

SMYTH, J. (1991) International Perspectives on Teacher Collegiality: A Labour Process Discussion Based on the Concept of Teachers' Work, *British Journal of Sociology of Education*, 12:3, pp. 323-346 (Ed. cast. en J.F. Angulo, J. Barquín y A.I. Pérez (eds.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 1999).

STRIKE, K. A. (1993) Professionalism, Democracy, and Discursive Communities: Normative Reflections on Restructuring, *American Educational Research Journal*, 30, pp. 255-275.

TALBERT, J. E., McLAUGHLIN, M. W. y ROWAN, B. (1993) Understanding Context Effects on Secondary School Teaching, *Teachers College Record*, 95: 1, pp. 45-68.

TAYLOR, C. (1997) La política del reconocimiento, en TAYLOR, C. *Argumentos filosóficos* (Barcelona, Paidós), pp. 293-334.

TIMPERLEY, H. S. y ROBINSON, V. M. J. (1998) Collegiality in Schools: Its Nature and Implications for Problem Solving, *Educational Administration Quarterly*, 34: 4, pp. 608-629.

TÖNNIES, F. (1887/1979) *Comunidad y asociación* (Barcelona, Península).

WESTHEIMER, J. (1998a) *Among Schoolteachers: Community, Autonomy, and Ideology in Teachers' Work* (Nueva York, Teachers College Press).

WESTHEIMER, J. (1998b) *Does Ideology Matter? Contexts of Autonomy and Community in Teachers' Work*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego.

Summary:
School centres as communities. A revision of teacher collegiality

The paper critically revises the proposal of shaping school centres as communities. Starting from international literature and from what has happened in the Spanish context, it especially analyzes the ambi-

valences and ideological tensions that result from fostering a relationship of school membership and collaboration among teachers.

It consequently proposes a reconceptualization of collaboration as well as a guideline for future work.

KEY WORDS: Professional community, group work, collegiality, liberalism and communitarianism.

¿Es posible una continuidad entre hombre y sociedad? Una lectura desde Ortega y Gasset *

por Concepción NAVAL DURÁN
Universidad de Navarra

y Guillermo SUÁREZ NORIEGA
Colegio Los Robles

Comenta Pedro Cerezo en el comienzo de su libro *La voluntad de aventura*, dedicado a ofrecernos una excelente aproximación crítica al pensamiento de Ortega y Gasset, como

«no son las respuestas orteguianas lo que verdaderamente nos importa, sino el alcance de sus preguntas. En esto reside su valor de clasicidad. Pueden hacernos pensar de nuevo y ponernos en trance de buscar por nuestra propia cuenta» [1].

Este ha sido precisamente nuestro interés al acercarnos a la obra de nuestro Ortega y Gasset: repensar, al hilo de la lectura de sus obras, algunos problemas que en el mundo educativo actual resultan más acuciantes y a los que merece la pena dedicarles una especial atención dada la trascendencia que tienen. Educar para la

democracia, la ciudadanía, la diversidad, o si se prefiere, educar para la convivencia, es una necesidad apremiante en la sociedad actual, en el marco de las democracias liberales. Recuperar la dimensión social de la vida humana y de la educación es un sentir cada vez más compartido, tras décadas de marcado individualismo en el mundo educativo, así como en otras áreas de la vida social. La obra de Ortega y Gasset puede aportarnos —salvando las diferencias culturales, políticas, sociales, cronológicas, etc.— una ayuda en este sentido, como trataremos de esbozar aquí. Es a todas luces manifiesto que no es posible desarrollar en plenitud esta cuestión en este lugar, pero sirva como inicio de una conversación que espera tener una continuación posterior.

Interesa aquí, en términos generales, adentrarnos en el campo de las relaciones

* En el presente estudio, a partir de unos análisis de G. Suárez Noriega sobre la teoría social orteguiana, C. Naval los continúa desde una perspectiva filosófico-educativa.