



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar al Título de
Magister en Psicología y Educación

Los colectivos docentes como equipos de trabajo en los centros de
educación media pública de Montevideo – Uruguay:

tránsitos de la invisibilidad a la enunciación

Autora: Ana Monza

Licenciada en Psicología

Tutora: Lis Pérez Martínez

Mag. Lic. en Psicología

Montevideo, Uruguay

Diciembre 2015

PÁGINA DE APROBACIÓN

Facultad de Psicología

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación: Los colectivos docentes como equipos de trabajo en los centros de educación media pública de Montevideo-Uruguay: tránsitos de la invisibilidad a la enunciación.

Autora: Lic. Psic. Ana Monza Pacheco

Tutora: Mag. Psic. Lis Pérez Martínez

Carrera: Maestría en Psicología y Educación

Puntaje:

.....

Tribunal

Profesor..... (Nombre y firma)

Profesor..... (Nombre y firma)

Profesor..... (Nombre y firma)

Fecha:

*A Clara, mi hija
A Camilo, mi hijo
amores de mi vida*

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis comenzó a escribirse hace muchos años y se seguirá escribiendo después del punto final. La escritura nunca es individual, se escribe, la escribo, la escriben muchas y muchos... y también la dicen muchas voces. Voces calladas, voces gritonas, agudas, graves, persistentes, pasadas y presentes, atemporales. A veces hablaron todas juntas, a veces había días de silencio, silencios desesperantes y silencios maravillosos. Darle un orden a esas voces hechas palabras ha sido una tarea ardua, imposible casi si no hubiera encontrado compañía, amorosa compañía de personas que han hecho equipo conmigo y cuya presencia es momento de agradecer.

A Alfonso y mi familia, de la que vengo y la que somos, y en memoria a mi Madre.

A Lis - luz, mi multifacética tutora, amiga, hermana; alternativa o simultáneamente. Gracias por aceptar y creer en mi más que yo.

A todos los equipos: de los que vengo, los que somos y a los que iré, mis compañeras y compañeros, mis enseñantes. Gracias por la pasión y el afecto, por la utopía.

A Fernando, por leerme con rigor, afecto y con la camiseta puesta en la educación.

A Mauricio, por su capacidad de provocarme, desafiándome a ir más allá.

A las mejores compañeras de viaje de Maestría que puede soñar: Andrea, Cecilia y Patricia y a través de ellas a nuestro colectivo, una red que nos sostuvo hasta el final.

A cada una y uno de los participantes en este estudio, por todo lo que me enseñaron y por todo lo que enseñan, gracias por compartir espacios, tiempo y reflexiones.

Gracias a las mujeres que con su apoyo me ayudaron a llegar hasta aquí: Gabriela Garibaldi, Alejandra López y Gabriela Píriz.

Al "mujererío", mis amigas. Todas y cada una de ustedes ha hecho de un modo particular que este sueño sea realidad, gracias por saber estar, acompañar, preguntar, divertir y celebrar.

"Esperen un momento, a ver si me explico, paremos con el verso del trabajo en equipo..."

"Yo y tres más" Trotsky Vengarán

TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos.....	4
Tabla de contenidos.....	5
Resumen.....	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
Capítulo 1	
Fundamentación y antecedentes.....	12
Capítulo 2	
Marco teórico.....	20
2.1 Institución Educación, instituciones educativas.....	21
2.2 La coordinación docente y la reflexión sobre las prácticas.	
Dispositivo ERPE.....	26
2.2.1 Coordinación docente.....	26
2.2.2 Reflexión sobre las prácticas en educación.....	29
2.2.3 Espacio de reflexión sobre las prácticas educativas.....	32
2.3 Docentes, colectivos y equipos de trabajo.....	36
2.4 Hacia una cultura colaborativa en los centros educativos.....	49
Capítulo 3	
Problema de investigación.....	53
3.1 Construcción del problema de investigación.....	53
3.2 Preguntas de investigación.....	55
3.3 Objetivos.....	56
3.3.1 General.....	56
3.3.2 Específicos.....	56

Capítulo 4

Estrategia y diseño metodológico.....	57
4.1 Descripción de la metodología.....	57
4.1.1 Investigación cualitativa.....	57
4.1.2 La investigación acción en educación.....	58
4.1.3 Técnicas.....	61
4.2 Fases del proceso de investigación.....	64
4.2.1 Primera fase.....	64
4.2.2 Segunda fase.....	67
4.2.3 Tercera fase.....	69
4.3 Características de la muestra.....	70
4.3.1 Liceo 1.....	70
4.3.2 Liceo 2.....	71
4.4 Procesamiento, análisis y difusión de los datos.....	72
4.4.1 Procesamiento.....	72
4.4.2 Análisis.....	72
4.4.3 Informe final.....	73
4.5 Análisis de la implicación.....	74
4.6 Consideraciones éticas.....	76

Capítulo 5

Análisis.....	78
5.1 Trabajo de Equipo.....	80
5.1.1 Concepciones y formatos.....	80
5.1.2 Facilitadores y obstaculizadores.....	91
5.2 Factores individuales que inciden en el trabajo de Equipo: subjetivos y profesionales.....	106
5.3 Prácticas institucionales que inciden en el trabajo de Equipo.....	116
5.3.1 Estilos institucionales.....	116
5.3.2 Coordinación docente.....	120
5.3.3 Reflexión sobre las prácticas.....	134

5.4 Impacto del trabajo de Equipo.....	139
5.4.1 El estudiante como tarea.....	139
5.4.2 En la organización.....	144
5.5 Dispositivo ERPE.....	148
Capitulo 6	
6.1 Síntesis y reflexiones finales.....	157
6.2 Limitaciones y perspectivas.....	165
Referencias bibliográficas.....	167
Referencias.....	171
Anexos.....	173
1. Consentimiento informado.....	173
2. Pauta de entrevista con Inspecciones.....	174
3. Pauta de entrevista con Direcciones.....	175
4. Ficha de inscripción a Grupo Focal.....	177
5. Pauta Grupo Focal.....	178

RESUMEN

El presente proyecto, se propuso explorar los colectivos docentes de educación media pública (Montevideo-Uruguay) como equipos de trabajo y el potencial del trabajo colaborativo de los mismos, como aporte instrumental y metodológico a la innovación en educación.

El sistema educativo nacional, contempla en sus diferentes diseños curriculares la existencia de espacios de trabajo colectivo para la coordinación docente. Estos espacios, como dispositivos, son propicios para la reflexión sobre las prácticas educativas y se vuelven un instrumento a través del cual sería posible el tránsito del colectivo docente hacia la conformación de equipos de trabajo.

Se implementó un diseño cualitativo con una metodología de Investigación Acción. El objetivo fue describir y analizar a la vez que intervenir en el campo de problemas, promoviendo niveles de participación en el proceso por parte de las y los sujetos implicados. La muestra la constituyeron docentes y directores de los liceos seleccionados.

En este proyecto se abordaron dimensiones de análisis que conforman la complejidad del campo; los aspectos institucionales, las culturas profesionales, la calidad educativa y el trabajo interdisciplinario que históricamente aunaron a la educación y la psicología en nuestro medio.

El propósito de esta investigación fue comprender las condiciones de posibilidad del trabajo de equipo en los centros educativos, así como identificar y visibilizar la especificidad de la tarea y contribución de distintos actores institucionales insertos en dicho campo.

Uno de los principales objetivos fue analizar el potencial de la Psicología como disciplina inserta en el campo educativo nacional y su contribución específica al mismo.

Asimismo se buscó desarrollar y socializar un instrumento específico, que contribuyera con el fortalecimiento de estos procesos tomando la potencialidad que tiene la reflexión sobre las prácticas educativas como una vía posible para el trabajo de equipo.

Palabras clave: centro educativo, colectivo docente, trabajo de equipo

ABSTRACT

This project set out to explore the collective public secondary school teachers (Montevideo, Uruguay) as teams and the potential of collaborative work thereof, as instrumental and methodological innovation in education contribution.

The national education system includes curricula in different spaces of the existence of collective work for the educational coordination. These spaces, such devices are conducive to reflection on educational practices and become an instrument through which it would be possible transit of the teaching staff towards the formation of teams.

It designs a qualitative action research methodology was implemented. The objective was to describe and analyze while intervening in the field of problems, promoting participation levels by the process and the subjects involved. The sample comprised teachers and principals of the selected schools.

This project analysis dimensions that make up the complexity of the field were addressed; the institutional, professional cultures, educational quality and interdisciplinary work that historically joined to education and psychology in our midst.

The purpose of this research was to understand the conditions of possibility of teamwork in schools and to identify and draw attention to the specificity of the task and contribution in this field inserts different institutional actors.

One of the main objectives was to analyze the potential of psychology as a discipline embedded in the national education field and its specific contribution to it. He also sought to develop and socialize a specific instrument to contribute to strengthening these processes taking potential that reflection on educational practices as a possible way to teamwork.

Keywords: school, collective teaching, teamwork

INTRODUCCIÓN

"Recomendar al lector el método en su día a día: tome las palabras, péselas, mézalas, vea la manera como se unen, lo que expresan, descifre el airecillo bellaco con que dicen una cosa por otra y venga a decirme si no se siente mejor después de haberlas desollado. A las palabras hay que arrancarles la piel.

No hay otra manera para entender de qué están hechas."

José Saramago. Cuadernos de Lanzarote

La educación, en su complejidad disciplinar constituye un campo de estudio e investigación de gran interés social. En el mundo, la región y nuestro país los debates y discursos académicos, políticos y de los colectivos sociales, construyen y contribuyen a un imaginario crítico sobre la calidad educativa, las y los profesionales y las instituciones.

El presente estudio toma como foco de interés a los colectivos docentes de enseñanza media como equipos de trabajo y las potencialidades de los espacios instituidos para la coordinación y articulación de las prácticas educativas. Se propuso así identificar y comprender los modos en los que se produce equipo, así como los impactos del trabajo colaborativo en las instituciones educativas. Finalmente, se propició la instrumentación de un dispositivo de reflexión sobre las prácticas educativas, a efectos de considerar un aporte de la Psicología a la tarea educativa en los centros.

Estudios de carácter nacional e internacional, avalan la importancia del trabajo en equipo y los climas colaborativos y su impacto en la calidad de la educación y el bienestar docente e institucional. En concordancia con ello, se considera la necesidad de contar con horas de trabajo destinadas al trabajo colectivo, lo cual en nuestro país constituye además una demanda histórica de los colectivos docentes. Sin embargo a casi veinte (20) años de su implantación, la existencia de espacios instituidos y tiempos remunerados para la coordinación en los centros educativos (en los diversas planes vigentes para la educación media en nuestro país) no garantiza de por sí el trabajo de equipo y las culturas colaborativas. Este estudio procuró conocer y comprender experiencias de trabajo de dos colectivos docentes e identificar los modos particulares en los que estos desarrollaron prácticas de trabajo en equipo, de equipo y colaborativas, los usos y vivencias sobre el tiempo-espacio coordinación docente y la reflexión sobre las prácticas a través del dispositivo ERPE.

Esta tesis está organizada en seis capítulos, en el primero se realiza una fundamentación de la misma y se da cuenta de antecedentes sobre el tema a nivel internacional, regional y nacional. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, que se conforma como una confluencia de nociones y autores, que dan cuenta del carácter inter y transdisciplinar del ámbito educativo y la necesidad de apelar a diferentes herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar este estudio. El tercer capítulo da cuenta de la formulación del problema de investigación, las preguntas y los objetivos de la misma y en el cuarto se desarrolla la metodología y estrategia de investigación, así como la descripción del proceso continuo de reflexión y práctica que supone la Investigación Acción.

En el quinto capítulo, se presenta el análisis del trabajo de campo, procurando un diálogo entre las diferentes voces que se articulan para comprender los sentidos profundos de su decir. Es el encuentro entre sí el que aporta y esclarece sobre los aconteceres, desde lo más explícito a los sentidos implícitos de los procesos institucionales y vinculares. Es la palabra la privilegiada, es la palabra dicha, elegida, la palabra omitida, los silencios, los recuerdos y asociaciones que evocan, todo ello sucediendo en un devenir y un continuo que expresa y oculta lo que se insiste en decir. El análisis se organizó por categorías que emergieron de estos discursos por recurrencia o significación.

Finalmente en el capítulo de reflexiones finales, se procura una síntesis de algunas de las ideas y nociones más significativas y relevantes que puedan constituir una contribución concreta a los centros educativos y los profesionales que allí se desempeñan, así como al sistema educativo público. Asimismo, se presentan nudos críticos y limitaciones de este estudio y se aportan líneas de continuidad para futuras investigaciones.

Busco palabras para convocar a leer esta tesis, para introducir a otras y otros en esta minúscula partícula de tiempo, espacio y palabras que fue sin embargo un universo complejo y deseoso de ser enunciado. Había que hacerlo en un lenguaje académico y apropiado, pero además de anticipar que se leerá, solo quiero invitar, invitar a hacerlo como se va a un reencuentro, con el ánimo y la sensibilidad inquieta y dispuesta... y allí revivir la experiencia de los afectos y los tiempos en los que hacemos con otros, convencidos y convencidas de que transformar un mundo, cual sea, es posible.

CAPITULO 1

Fundamentación y antecedentes

*“No es cuestión de reunirse para entenderse,
es cuestión de reunirse para que todos entiendan”(Ulloa, F. 1991).*

Asistimos a un tiempo histórico en el cual la educación y en ella su función social, están siendo fuertemente cuestionadas.

La educación en tanto institución se define por el mandato social e intergeneracional de transmitir la cultura que requiere una sociedad para su reproducción. Institución universal y especializada a través de la cual se produce la socialización del sujeto humano.

En tanto expresión material del interjuego dialéctico de fuerzas instituidas e instituyentes (Lourau, 1988), el pasaje por sus organizaciones, los centros educativos, constituye un proceso normativo y socializante, “civilizante” que impacta en el devenir de la subjetividad humana.

En la región y especialmente en el Uruguay los debates públicos, políticos y académicos sobre la educación, la cobertura mediática de sus conflictos, la desvalorización de la profesión docente, la democratización del acceso, la inclusión educativa, el incremento de la matrícula en la enseñanza media y terciaria y los discursos diversos sobre calidad y resultados educativos entre otros temas, forman parte de la agenda pública trasvasando las fronteras del campo educativo e instalándose en la vida cotidiana de las personas.

En el imaginario colectivo, los fines, funciones, logros y resultados de la educación confirman o desmienten uno de sus mandatos sociales fundantes: la posibilidad del ascenso social (Martinis, 2006). Por otra parte la educación representa también el potencial transformador de la sociedad, la utopía posible del cambio.

A través de la institución educativa y sus establecimientos como organizaciones concretas, se constituyen los escenarios donde lo educativo y con ello sus actores, transcurren, conviven, enseñan y aprenden.

En nuestro país, el desarrollo de la Psicología se encuentra desde su origen vinculado estrechamente a la Educación¹.

La historia de los encuentros y desencuentros disciplinares ha sido muy vasta, asistiendo actualmente a una multiplicidad de propuestas y programas. En el ámbito educativo los y las profesionales² de la Psicología cobran un rol protagónico y en apariencia imprescindible, para el desarrollo de las prácticas educativas en los centros educativos (Casarinsky, 2008).

El particular interjuego histórico y actual entre disciplinas y su despliegue en el campo de la educación, ha tenido matices que van desde las afinidades teóricas y conceptuales hasta la colaboración práctica y la utopía de lo interdisciplinar.

Ahora bien ¿cuál es efectivamente el aporte disciplinar?, ¿qué ofrece la Psicología al ámbito educativo?, ¿es posible hablar de interdisciplina desde el rol de la Psicología en el ámbito de la educación?

Tradicionalmente la Psicología ha hecho foco en los problemas de aprendizaje y el fracaso escolar de los y las estudiantes; esta investigación se propuso un movimiento de descentramiento para comprender la complejidad de la institución educativa, analizado el rol docente en el contexto actual y en particular la dinámica de los colectivos docentes y la promoción de equipos de trabajo que acompañen los desafíos educativos contemporáneos.

Desde diversas investigaciones se han correlacionado los climas institucionales y de aula y su impacto en la calidad de los aprendizajes. Se ha indagado acerca de aquellas estrategias institucionales y organizativas que apuntan a desarrollar una cultura colaborativa y de trabajo colectivo orientado a los equipos docentes.

Para Navarro y Jiménez³ (2005) a través de la autoevaluación docente y la participación de agentes externos especializados se perciben efectos en las personas (docentes) y las organizaciones (centros educativos), generándose las condiciones para maximizar los efectos positivos y disminuir los negativos apuntando a la calidad educativa. En la medida que la calidad educativa⁴ se convierte en un objetivo institucional se visualiza la cultura de la autoevaluación como mecanismo a través del cual la misma se instala en los centros y como consecuencia la organización escolar asume la responsabilidad por su propio trabajo. Persiste aún la interrogante sobre el requerimiento de técnicos de disciplinas diversas que acompañen, coordinen y orienten a los colectivos docentes en procesos de análisis y reflexión como los referidos en dicha investigación.

Ahora bien ¿cuáles son las condiciones institucionales y organizativas, así como las necesidades que el profesorado señala como básicas para trabajar colectivamente? En la investigación desarrollada por Cordero, Sánchez y Bocanegra⁵ (2007) establecieron que los colectivos docentes, son un espacio para la gestión de los centros educativos y la formación

de los docentes. El trabajo en equipo sería una nueva competencia para enseñar y la cooperación un valor profesional, lo cual implica asumir la responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los y las estudiantes.

Los autores, caracterizan cuatro niveles de problemas para el trabajo colaborativo en los equipos docentes: personales (disponibilidad, aptitudes), organizacionales (tiempos), sistémicos (doble turno docente), de vinculación (estilos comunicacionales) a través de un proceso que posibilitó la elaboración de un diagnóstico colectivo e implicado de la situación.

Dicho diagnóstico, por un lado posibilita visualizar el estado de situación de la temática del trabajo de equipo o trabajo colaborativo⁶ en los colectivos docentes. Sin embargo deja aún más expuesta la interrogante acerca de cómo transformar esta situación, a través de qué estrategias e instrumentos desarticular los aspectos que aparecen como más fijados o burocratizados en la función educativa y particularmente en la profesionalización del rol docente.

Una posible respuesta a dicha interrogante la aporta Jiménez González⁷ (2009), quien plantea que el contexto actual exige políticas públicas de inclusión y mejoramiento de los recursos humanos. En el ámbito educativo particularmente, se considera que toda política educativa es una herramienta primordial para la transformación social.

Al retomar el sentido del trabajo colaborativo, el autor lo caracteriza a partir de las habilidades de comunicación y cooperación de los colectivos, asociado a la figura de un coordinador capaz de generar empatía e interdependencia a través de su modalidad de liderazgo.

Dicho autor enfatiza la importancia de la figura de quien coordina así como en la participación de los distintos miembros del colectivo en tanto actores imprescindibles para formular objetivos en común y participar en proyectos institucionales. “Ser y sentirse parte de los procesos que se ejecuten desde la perspectiva del trabajo colaborativo...los desafíos de las organizaciones actuales requieren habilidades imposibles de encontrar en un solo individuo” (Jiménez González, 2009).

Algunas de las causas del fracaso del trabajo colaborativo serían: metas no claras, falta de soporte en las direcciones, liderazgo no efectivo de los equipos, individualidades. Ante lo cual propone una serie de técnicas que aportarían a la promoción del trabajo colaborativo: técnicas grupales, mesas redondas, seminarios, estudios de casos, foros.

Por su parte, Ortega Y Rocha (2015⁸) estudiaron a partir de un diseño cuantitativo la relación existente entre la modalidad de liderazgo distribuido y la cultura organizacional en

las escuelas de Educación Básica de Victoria de Durango, México. Parten de un análisis del devenir histórico y teórico de la noción de liderazgo para constatar que nos encontramos actualmente en un estadio donde más que hablar de tipos de líder, se considera la noción de liderazgos para dar cuenta del carácter procesual y democrático de la asunción del rol. Desde su enfoque proponen el liderazgo distribuido que no toma los estilos y atributos personales de los sujetos para su descripción y ejercicio sino el carácter circular y colaborativo del mismo, pudiendo ser asumido por diversidad de actores en tiempos institucionales que desde lo concreto de la tarea organicen y conformen equipos de trabajo.

Uno de los aspectos más relevantes de este estudio es la correlación que establecen entre el liderazgo distribuido y las culturas institucionales, como aspectos vinculados y que se afectan recíprocamente, transformando las prácticas e impactando en la mejora educativa.

En nuestro medio, surgen producciones e investigaciones internas y propias de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)⁹ relacionadas laxamente con la temática, incorporándola desde un punto de vista contextual. Filgueira y Lamas (2005) señalan que los mecanismos de funcionamiento de la organización educación a nivel macro, constituyen factores que vulneran la posibilidad de un trabajo de equipo y en clave de proyectos institucionales.

...los buenos criterios de gestión no aconsejan la rotación exacerbada del personal docente porque atenta contra la necesidad de crear equipos estables de directores y docentes, considerados como el verdadero centro de la actividad educativa, c) el sistema resiente la posibilidad de que los directores asuman el liderazgo pedagógico que se considera una meta fundamental, d) la importancia otorgada a la elaboración de un plan o proyecto anual del centro educativo se dificulta, e) la constitución de un espacio de “coordinación docente” como forma de favorecer la gestión colectiva del centro pierde eficacia, f) el logro del compromiso e identificación de los docentes con el propio establecimiento se debilita, y g) la capitalización de un aprendizaje institucional del propio centro educativo se reduce al cambiar los actores (Filgueira y Lamas 2005, p. 3).

Se hace pertinente estudiar, indagar y comprender de qué modo operan estas variables en los centros educativos uruguayos, a la vez que tomar la voz de los diversos actores institucionales y ya no solo la de los equipos de gestión y lo administrativo.

En nuestro país, los liceos (centros de enseñanza media de ciclo básico) poseen espacios instituidos para lo que se denomina coordinación docente con una frecuencia

semanal, de aproximadamente una hora y media de duración. La misma se desarrolla en el centro liceal, con criterios de convocatoria que varían de acuerdo a las definiciones del equipo de dirección: por nivel, generales o por turnos. En la elección anual de horas docentes, se incluyen las horas de docencia directa y coordinación, siendo estas horas de trabajo remuneradas.

La Reforma Plan 96 introduce la coordinación docente como una de las señas de identidad que caracterizó su propuesta, generando una innovación en el diseño curricular y de gestión de los centros educativos, afectando significativamente la práctica docente. Por otra parte, a pesar de los cuestionamientos, resistencias y conflictos que supuso la implantación de esta reforma educativa en enseñanza secundaria en particular, la instrumentación de este espacio en los centros no presentó cuestionamientos por parte de los sectores críticos a la misma, dado que dicho espacio constituía una necesidad sentida por los colectivos.

Desde fines de los años '60 en adelante, los diagnósticos de situación sobre la educación de la época (CIDE 1967, CEPAL 1990, OPP/BID 1994¹⁰), la visión de los sectores docentes agrupados en sindicatos o colectivos de los propios centros educativos (ATD¹¹, entre otros), y los organismos internacionales que apoyaron financieramente el proceso de reforma coinciden en la situación crítica de la educación como un proceso histórico y multifactorial.

A partir de los mencionados informes e investigaciones nacionales y de organismos internacionales se plantea la necesidad de introducir cambios significativos en el sistema educativo. En distintas publicaciones de la ANEP entre los años 1995 al 2000 se citan fundamentalmente informes de: OPP/BID 1994, CEPAL 1990, CIDE 1967, Censo Docente 1990 y 1995, ATD entre otros que plantean “la existencia de problemas de calidad de la educación media uruguaya y puso en cuestión en qué medida el sistema está asegurando igualdad en el acceso al conocimiento socialmente relevante” (ANEP, 1996, p. 23).

En el marco del Plan 1996, se introduce la coordinación docente y de centro como una propuesta que transversaliza el currículum y la gestión. Como innovación es una de las menos cuestionadas de la reforma y hay actores institucionales que plantean que era una demanda docente histórica: la posibilidad de contar con un espacio instituido y horas remuneradas para el trabajo colectivo e interdisciplinario en los centros educativos.

Resulta un instituyente que se propone con el objetivo de que los docentes “trabajen en la coordinación, planificación y evaluación de actividades docentes del liceo, en el que permanecen un turno completo todos los días de la semana” (ANEP, 1996 p 26)

En el documento “Seguimiento de la experiencia piloto del ciclo básico. Resultados de la implementación en 1996” (ANEP, 1997) se plantea que un factor que afecta “las condiciones en que trabajan los docentes y su consiguiente rol en los procesos de cambio es su capacidad de desarrollar oportunidades de trabajo grupal, es decir, trabajar de modo colaborador”. (ANEP, 1997 p. 8)

Es decir que la propuesta de coordinación venía a concretar un doble propósito de instalar de manera formal tiempos para el trabajo coordinado y colectivo a la vez que propiciar condiciones institucionales para el trabajo en equipo y su impacto directo en las prácticas docentes y por ende en la calidad de la educación.

La previsión dentro de la propuesta educativa de instancias para el trabajo colectivo facilita el acceso a tiempos y espacios grupales y es una constante en los centros educativos de enseñanza media básica. Sin embargo existieron y aún persisten dada la universalización a todo ciclo básico, heterogeneidad de experiencias y modalidades de transitar dichos espacios; en fuerte consonancia con las modalidades y estilos de gestión de las direcciones liceales.

La integración a la coordinación es a su vez interdisciplinaria e inter funciones: proponiéndose la participación de docentes, equipos de dirección, adscripción, equipos multidisciplinarios.

Del estudio sobre el tema, se establece que los contenidos en general refieren a actividades a realizar, diagnósticos, evaluaciones, jornadas con especialistas y trabajo sobre situaciones emergentes del funcionamiento de los centros, entre otras.

En relación a la introducción de estos espacios, se plantea que el cambio más significativo respecto al modelo de liceo anterior, Plan 87, es el que hace a la forma en que se toman las decisiones y se enfrentan las situaciones problemáticas que se presentan. La participación colectiva en la toma de decisiones, supone diferencias en relación al modelo tradicional de gestión fuertemente vinculada a los equipos de dirección.

En el año 2005 se publica “Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004” y al finalizar el capítulo N° 4 sobre educación media se plantea:

Lo que resulta claro del diagnóstico aquí desarrollado es que la expansión edilicia, que acompañó la reforma, el incremento de horas de aula, los espacios de coordinación docente y la modificación de los criterios para el pasaje de grado se asocian positivamente con el incremento de la retención y la mejora del flujo. Lo que

no es posible evaluar es el impacto de la transformación curricular y del sistema de áreas sobre los niveles de aprendizaje de los alumnos... (ANEP 2005, p. 19).

Tal como queda planteado en el apartado anterior resulta necesario continuar investigando y actualizando estudios sobre los efectos en el campo concreto de la calidad educativa de los cambios introducidos en el curriculum y en la gestión de los centros educativos impulsados por el Plan 96 y que se continúan en la Reformulación 2006 vigente en la actualidad.

Asimismo en referencia a los espacios de coordinación docente, sus fundamentos y la justificación de su introducción en la cotidianeidad de los centros educativos no aparece suficientemente expresada en la documentación relevada, así como tampoco la relación que se establece entre ésta y la mejora de las prácticas educativas.

Queda someramente explicitado y en gran medida librado a lo evidente del significado literal del término, encontrándose en los documentos relevados referencias acerca de la posibilidad de habilitar espacios de reflexión sobre las prácticas educativas u otros aspectos relacionados con las potencialidades de dichas instancias.

Es fundamental en esta investigación la articulación e integración de estos aspectos al estudio de la temática de los colectivos docentes como equipos de trabajo dado que la coordinación emerge como un espacio y una oportunidad para el desarrollo colaborativo de la tarea así como la reflexión sobre las prácticas educativas.

Si consideramos la perspectiva interdisciplinaria, sería posible relevar la aportación de la Psicología al respecto, teniendo en cuenta que el ámbito educativo nacional está siendo un campo de acciones y confluencia de diversas disciplinas.

A pesar de que la representación disciplinar no garantiza de por sí prácticas interdisciplinarias, resulta fundamental contribuir a desnaturalizar la presencia de profesionales del área psicosocial en los centros educativos en tanto figuras que representan discursos acerca del “sujeto carente” o de “contextos desfavorables” que cuestionan finalmente la “educabilidad” de las y los sujetos de la educación (Martinis, 2006).

Fue alrededor de los años noventa, a partir de las reformas educativas impulsadas en Uruguay y en buena parte de América Latina que se produce el ingreso masivo de profesionales del área social y de la salud en la educación. La implementación de programas psicosociales en la educación se amplió significativamente, contribuyendo a la visión asistencialista de dichas políticas, concentrando su tarea en aspectos tales como lo deficitario, los conflictos, violencia, ausentismo y deserción entre otros.

Veinte años más tarde coexisten modelos y visiones diversos acerca de la tarea y el rol de las y los Psicólogos en los centros educativos. Sin embargo persiste el desafío de la construcción interdisciplinaria de la tarea y su impacto en la vida cotidiana, en los climas institucionales y la calidad de los aprendizajes.

La presencia creciente de una población estudiantil en situación de vulneración, con dificultades de acceso a los aprendizajes y de integración al centro educativo, plantea nuevas exigencias a los profesores como profesionales, lo cual requiere la colaboración y la intervención técnica de psicólogos, de trabajadores y educadores sociales y de docentes especializados. (ANEP-CES 2010, p. 31)

En nuestro medio, en el Consejo Directivo Central de la ANEP (Co.Di.Cen.) a través del Programa de Promoción de la Convivencia y Atención al Conflicto (PPCAC)¹² se ubica un antecedente de intervención técnica dirigida a los colectivos docentes de centros educativos fundamentalmente en enseñanza media básica y superior y en formación docente. En el marco de las intervenciones institucionales que llevaba adelante, implemento un dispositivo de trabajo que denominó “espacio de reflexión sobre las prácticas educativas”¹³(ERPE). Este dispositivo se caracteriza por su flexibilidad metodológica, el abordaje grupal de los colectivos docentes en los propios centros y permite focalizar la intervención en la práctica educativa, la tarea docente y sus afectaciones.

A través del estudio de los colectivos docentes como equipos de trabajo y la valoración del papel de la reflexión sobre las prácticas educativas, se aspira a contribuir también al aporte de la Psicología en la educación desde un estatuto disciplinar convergente.

CAPITULO 2

Marco teórico

La construcción de un marco teórico que dialogue con el tema de investigación, la metodología y la ética de un estudio supone un recorte, una arbitrariedad. Nociones y autores son tomados o descartados, jerarquizados y expuestos para cumplir una multiplicidad de funciones: acompañar a quien investiga, orientar sus puntos de vista e interpelar los sentidos y pre-sentidos de su hacer. Al mismo tiempo, facilita a quien lee las coordenadas necesarias para el acercamiento al documento, es decir que tiene en sí mismo además la intención de propiciar la comunicación.

El marco teórico que se presenta a continuación constituye una confluencia de nociones que se consideran imprescindibles para abordar y comprender las instituciones educativas y sus dinámicas. No sería posible restringirlo a un campo disciplinar pero si apelar a que colabore en la construcción de un campo de problemas, un campo dinámico donde las nociones y constructos interaccionan y que es por su naturaleza inasible.

La educación, lo educativo y sus infinitas derivas hacen especialmente compleja la conformación de un marco teórico y es por ello que esta puesta en diálogo de nociones y autores resulta más adecuada en forma y contenido a tales efectos. En esta línea Lidia

Fernández expresa (2005):

...nos enfrentamos al desafío metodológico y conceptual de dar cuenta de hechos que sufren una clara multideterminación: la que proviene de los individuos en sus características constitucionales y aprendidas; las que origina la existencia de modelos, pautas y significados en la interacción de los grupos y las organizaciones por su dimensión situacional e histórica, y la que proviene de la realidad material en su doble carácter de condición e instrumento. (2005, p. 38).

Así, partiendo de esta complejidad, los apartados que siguen constituyen el esfuerzo de articular las nociones y situar el territorio en el que se desenvuelve este estudio.

2.1 Institución Educación, instituciones educativas

"La mirada desde un enfoque institucional será una mirada que procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural y se interrogará por sus diversos niveles de significado"
(Fernández, 2005 p. 23.)

La Educación como institución moderna, propone una visión homogeneizante y normatizadora de los sujetos aprendientes y enseñantes, de la gestión de los centros educativos y de los saberes validados para ser transmitidos. Como tal cumple el mandato de preservar la continuidad, la subsistencia del conjunto social; asociado a las formas establecidas de distribución y circulación del capital cultural, simbólico y social.

Como institución universal se encarga de la transmisión de lo cultural hegemónico que la sociedad demanda para su existencia y su transformación, como procesos permanentes. Lo institucional es una dimensión de lo humano que da cuenta, que concretiza la tensión entre la protección y el cambio de lo establecido.

Se asigna socialmente a la escuela la particularidad de instrumentar al sujeto humano para conocer el mundo, la realidad que al mismo tiempo que lo constituye, lo transforma y es transformado. Además la educación representa al Estado, garante del lazo social, asegurándose al mismo tiempo la producción de sujetos - ciudadanos.

Es la institución que separando al sujeto de su entorno familiar e integrándolo al mundo, introduce el saber y un nuevo y distinto encuentro identificatorio (vínculo educador-educando), para el conocimiento de sí mismo, de la realidad y la formación del lazo social.

Para Lidia Fernández, la situación educativa es "tal vez la más clara, paradigmática situación social de intervención institucional" (Fernández, 2005 p. 25). Esta se encuentra en la matriz de la institución educación, ya que al tiempo que se produce la institucionalización de los sujetos, agrupándolos arbitrariamente e insertándolos en una cultura prefijada a su deseo, en ese mismo movimiento y por efecto de la transmisión de saberes y de conocimientos se le transfiere el acceso a la cultura y a su subjetivación.

Lo que Bourdieu denomina "capital cultural", su transmisión, es una inversión social en educación:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1979 p 11)

La institución educación además regula la vida cotidiana, los cuerpos y sus circulaciones, define y establece interacciones, lenguajes, obligaciones, relaciones de poder.

Según Lidia Fernández (2005), el mandato social de la educación es un doble mandato que encierra esta paradoja y donde se enlazan aspectos explícitos e implícitos; los primeros vinculados a la utopía de la transformación social se expresan a través de los fines y principios de la educación y los segundos relacionados a la reproducción de las estructuras socio económicas y de poder, traducidas estas en la homogeneización de los planes y estudiantes, la invisibilización de las diferencias, la asignación diferencial de recursos y el diseño de la formación profesional docente.

La institución educativa tiene su traducción por parte del Estado en los sistemas educativos, organizados en distintos niveles, modalidades o ramas así como en un conjunto de establecimientos educativos en donde se expresa materialmente el mandato social de educar.

Lapassade, es quien introduce la distinción entre institución y organización. Institución supone "un sistema de normas que estructuran un grupo social, regulan su vida y su funcionamiento", desde el punto de vista jurídico "son las leyes que rigen una sociedad" y en tanto acto "instituir es hacer entrar en la cultura" (Lapassade, 1977, p. 310).

En tanto organización es "una colectividad instituida con miras a objetivos definidos tales como la educación... La organización es aquí un conjunto formado de partes que cooperan" (Lapassade, 1977 p. 319).

Las organizaciones en educación son los centros educativos, expresión singular de la institución.

Cada establecimiento constituye un ámbito en el cual se reproduce lo social al tiempo que se generan formas particulares de organización, produciendo así sus propias culturas institucionales. Esta cultura valorada y transmitida por las lógicas y dinámicas de

circulación de personas, objetos y espacios, estructura un modo de coexistir, de convivir, de vincularse, respondiendo a los mandatos institucionales y a las demandas sociales en un equilibrio permanente que deviene de las tensiones de sus propias contradicciones fundantes.

Esto se sostiene en una ingeniería de reglas y valores, división del trabajo y la asignación diferencial del poder. El orden establecido, legítimo, se muestra como el único posible, encubriendo a la vez otros modos posibles así como el carácter cultural de los mismos. El proceso de socialización que se produce en los centros educativos supone operaciones subjetivas en los sujetos a través de la aceptación de la violencia institucional de la cultura impuesta, los agrupamientos, la introducción de la cultura y la ciudadanía. Todo lo dicho da cuenta de que los centros educativos son espacios donde se producen fuertes intercambios emocionales y afectivos entre las personas al tiempo que se cumple con la función elemental; formar sujetos para que logren aprendizajes que les habiliten su inclusión social.

Para asegurarla, existen una serie de reglamentos, prácticas y disposiciones espaciales que protegen la especialización institucional. Estos modos recurrentes de accionar y que se repiten en la dinámica del funcionamiento institucional configuran según Lidia Fernández (2005) lo que llamó estilo institucional.

Entre los rasgos que constituyen el estilo institucional (Fernández, 2005 p.41) de los establecimientos incluye:

- Modos de producción: son las técnicas y modelos que orientan las acciones.
- Modos de reaccionar frente a las dificultades: evaluar los acontecimientos, gestionar.
- Formas de percibir y juzgar la realidad: en particular las vinculadas a la tarea y las interacciones.
- Modalidades de comunicación e interacción: formal, informal y emocional.
- Modalidades de distribución de poder y responsabilidades.
- Modalidades de control y distribución de conocimientos.

Si bien el análisis de las interacciones entre estas variables colabora en la comprensión de los modos de funcionamiento y desempeño institucional la autora también plantea algunos obstáculos a la tarea de elucidación:

- La negación y resistencia a conocer por parte de los integrantes de la comunidad educativa, ambas se despliegan como un modo de proteger a la organización.
- La complejidad que deviene de la multidimensionalidad de los fenómenos institucionales.
- Los efectos de la propia implicación de quien investiga.

Los componentes constitutivos de los establecimientos educativos son:

- El espacio material: materiales y equipamiento
- Conjunto de personas cumpliendo diversidad de roles y en relaciones jerárquicas y de poder
- Un proyecto en consonancia con el mundo y lo social que se expresa a través de un conjunto de saberes validados para su transmisión.
- Tarea a través de la cual se busca materializar los fines basada en la división del trabajo.
- Un sistema o sistemas organizados que regulan las relaciones entre componentes humanos y materiales.

Es así que la identidad institucional se consolida como una idea sobre lo que ese establecimiento es y que abarca los tres tiempos: lo que fue en términos de novela y testimonio, lo que es, expresado a través de las acciones que desarrolla y lo que será, a lo que aspira a través de los proyectos que encarna.

Son los teóricos del análisis institucional quienes desarrollan la noción de proceso de institucionalización al describir el proceso dialéctico entre lo instituido y lo instituyente en las instituciones. Las instituciones son entonces la resultante del movimiento de fuerzas tendientes a preservar y conservar lo establecido y las fuerzas tendientes al cambio, la innovación. Lo institucionalizado, producto de este interjuego por este mismo efecto cobrará estatuto de instituido.

Es por todo ello que coexisten multiplicidad de experiencias y expresiones de lo educativo que desbordan lo prescripto y constituyen los modos particulares de acontecer, convivir, enseñar y aprender de cada centro.

La circulación de diversos actores de la educación por multiplicidad de establecimientos, favorece la emergencia de prácticas novedosas con fuerza instituyente, construidas colaborativamente y que trascienden los marcos normativos instituidos.

Las prácticas instituyentes, democráticas y participativas cuestionan el ordenamiento jerárquico; por tanto las formas de distribución del poder y del saber. Lo fijo y estanco es móvil y circula; todas y todos son sujetos del saber.

Desde la Psicología tradicionalmente el foco de su interés en el campo educativo han sido las y los sujetos de la educación y en particular aquellos que fracasan, que no aprenden desarrollando un corpus de saberes e instrumentos explicativos y compensatorios. La Psicología como ciencia *en la* educación ha privilegiado prácticas psicodiagnósticas, contribuyendo a la categorización de estudiantes como sujetos educables.

¿Es posible contribuir a un hacer desde la psicología que posicione el interés hacia los centros educativos como espacios de intervención?

Los centros de enseñanza organizan la tarea en dispositivos grupales, los cuales no garantizan de por sí la producción de lógicas colaborativas o de equipo, ni grupalidades. Este fenómeno caracteriza tanto la tarea de estudiantes como de docentes. “Las comunidades humanas, no obstante, se sostienen gracias a elementos no humanos... nuestra interacción suele estar enmarcada, guiada o ritualizada, en definitiva contextualizada por elementos extrasomáticos que tienen la propiedad de tornarla repetitiva” (Tirado y Domenech, 2005).

Las lógicas y culturas normativas de la educación hacen, colocan, disponen, cuerpos, sujetos y colectivos, pero los acontecimientos que estos encuentros producen en términos de procesos son imprevisibles.

2.2 La coordinación docente y la reflexión sobre las prácticas. Dispositivo ERPE

2.2.1 Coordinación Docente

El espacio de coordinación, que forma parte del diseño institucional de la enseñanza media en nuestro sistema educativo se constituye así en principio en un dispositivo propicio para la reflexión sobre las prácticas docentes. La incorporación de tiempos institucionales para el desarrollo de reuniones de trabajo (en equipo o en colectivo) constituye una innovación que en nuestro medio se inicia en el año 1996 pero que da cuenta como se mencionó en apartados anteriores de demandas históricas del colectivo docente uruguayo.

Uno de los propósitos explícitos de estos espacios supone la potencialidad de generarse una transición entre una cultura de trabajo individual a una cultura del profesionalismo colectivo.

La institucionalización de este proceso podría eventualmente generar un desgaste si se consideran los casi 20 años de implementación, es por ello que a los efectos de caracterizarla se toma como base documental la Circular del CES N° 2973 del 25 de febrero de 2010.

En este documento además de definirse su función, se plantean acciones para el logro de la efectividad del espacio, la modalidad de organización e integración y contenidos a trabajar.

- Definición

...es un espacio destinado al *trabajo colectivo* de los docentes, a su profesionalización y aprendizaje académico en forma contextualizada. En ella los *equipos docentes e institucionales*, se apropiarán de la conducción pedagógica de sus centros, tomando decisiones consensuadas, para desarrollar mayor autonomía en la construcción del currículum. Deberán adoptar la *modalidad colaborativa de trabajo*, estableciendo acuerdos, reflexionando en conjunto, proponiendo iniciativas, elaborando criterios pedagógicos y didácticos. Es el espacio para que *entre todos* se instrumenten las líneas de trabajo, participando en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de los diferentes proyectos que tenga la institución toda. **Estos deben destinarse esencialmente al logro de los aprendizajes de los alumnos e impactar efectivamente en el trabajo del docente en el aula** El tiempo de la coordinación deberá aprovecharse en forma productiva como una instancia de

aprendizaje y *reflexión conjunta sobre la práctica* para mejorarla. La dinámica de trabajo deberá lograr crear un ámbito de compromiso entre los docentes y la institución, un clima de disposición y satisfacción con la tarea, donde todos por igual colaboren con las actividades propuestas distribuyéndose el esfuerzo de llevarlas a cabo". (CES, 2010) Cursiva de la autora y destacado de los autores CES

El propósito de destacar algunas de las nociones que aporta la definición tiene que ver con retomar algunas de las planteadas o propuestas en la presente Tesis.

- Claves para lograr una coordinación efectiva

En la misma circular se consideran como claves los siguientes aspectos:

1. Liderazgo pedagógico

Se define como una construcción conjunta de los equipos directivos y docente. Esa definición desplaza del liderazgo tradicional a las direcciones y lo coloca en "todos aquellos que son referentes de este tipo de cultura de trabajo" (CES, 2010). A su vez se entiende que un equipo con liderazgo pedagógico debe conocer lo que busca para el centro educativo a través de un "estilo democrático" de conducción.

Asimismo "promover culturas de trabajo que transiten del individualismo hacia la construcción de equipos, no de grupos...". (CES, 2010), dejando establecida explícitamente la diferencia conceptual existente entre grupo y equipo como nociones y representaciones de lo colectivo y las grupalidades.

2. Efectivo compromiso de los cuerpos docentes

Se considera que la coordinación funciona adecuadamente si se logra una "actitud de compromiso, involucramiento y pertenencia de los docentes con la educación en general y el centro educativo".

Por otro lado se intenta discriminar la coordinación como espacio-tiempo y la coordinación como acción y ética " no se reduce solamente al tiempo de encuentro entre los docentes, sino que en ella (y en el centro educativo todo), éstos deben conducirse como profesionales de la enseñanza" (CES, 2010).

3. Comportamiento ético-profesional de todos los actores institucionales

En este punto se hace referencia a las disposiciones individuales hacia la tarea. "Ello implica ser coherente entre lo que se piensa, se dice y se hace, establecer relaciones sinceras y profesionales" (CES, 2010).

Se incluye además una suerte de indicaciones sobre los modos esperables de posicionarse las y los docentes a la tarea colectiva y son: actitud y disposición intelectual favorable, poner a disposición sus saberes para "el bienestar, motivación y aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, del propio", confidencialidad, confianza y respeto, valoración de las miradas de otros, habilidad para la confrontación de modos de pensamiento, promover procesos reflexivos. "Existirá colegialidad si hay reciprocidad en los intercambios" (CES, 2010).

- Organización e integración

La asignación de horas de coordinación por centro educativo se realiza en forma proporcional a la cantidad de horas de asignatura que asume cada profesor.

De acuerdo al oficio del CES N° 160/RC 20/5/13/tm el tope máximo de horas de coordinación es de cuatro (4) si el/la profesora tiene veinte (20) horas, tres (3) entre once (11) y quince (15), dos (2) entre seis (6) y diez (10) y una (1) entre dos (2) a cinco (5) horas de trabajo áulico.

A la vez se proponen diversidad de conformaciones para la coordinación: generales que aluden a las institucionales donde participa todo el colectivo, de nivel que son aquellas en las que se reúnen los y las docentes por grados, de asignatura donde se nuclean docentes de las mismas asignaturas e interdisciplinarias donde se mezclan asignaturas.

- Sugerencias de contenidos a trabajar

En este apartado se indica que la coordinación es una actividad de carácter pedagógico-didáctico y que por tanto debe ser planificada como las demás actividades que se desarrollan en los centros educativos.

Desde ese presupuesto es imprescindible que quienes participen conozcan con antelación los contenidos a trabajar y el papel que le corresponde a cada quien así como las perspectivas de trabajo a futuro. Para ello se sugiere la presencia permanente de los equipos directivos aunque "no necesariamente conduciendo las reuniones" (CES, 2010).

Más adelante en el mismo documento se proponen algunos contenidos a trabajar:

- Reuniones previas, al inicio del año lectivo.
- Diagnóstico institucional y académico
- Proyectos de trabajo conjunto
- Acuerdos sobre criterios de evaluación
- Trabajo sobre el error
- Promoción de la convivencia solidaria
- Actualización docente
- Seguimiento de estudiantes
- Elaboración de materiales para estudiantes
- Análisis del clima institucional
- Encuentros con familias
- Desarrollar líneas de investigación, monitoreo y autoevaluación de la institución y docentes.
- Compartir estrategias de enseñanza entre docentes
- Convocatoria a especialistas
- Trabajo institucional

. Lo antedicho constituye los mandatos y expectativas sobre el espacio y ello posibilita en sí mismo la emergencia de lo instituyente, en todo aquello que desborde y transgreda lo establecido.

2.2.2 Reflexión sobre las prácticas en educación

Los espacios prescriptos o instituidos para la tarea y coordinación grupal, son escenarios donde transcurre el interjuego permanente de roles, funciones, poder y saber, asimetrías, homogeneizaciones y conflictos. Los actores institucionales, sujetos en situación de aprendizaje son en tanto los vínculos que despliegan: profesionales y afectivos, de aprendizaje, socializantes, autonomizantes, cooperativos. La posibilidad de implicarse y participar: “ser parte, tener parte y formar parte” (Rebellato y Giménez, 1997) de un equipo de trabajo y un proyecto institucional, aporta sentido colectivo a la tarea.

Al decir de Lidia Fernández:

Esto, juntarse para pensar y entender y poder hacerlo, es el primero y más revolucionario resultado de una realidad generalmente trabada para ser vista y entendida de una sola manera. En la medida en que la mirada colectiva encuentra las tensiones y motivos de los hechos, se encadena imperceptible pero consistentemente con el de transformación (2005).

Siendo el equipo de trabajo, su construcción y sus producciones el eje de la tarea, emerge el proyecto institucional, colectivo, acordado, participativo, lo cual habilita definir: “un contrato didáctico... los vínculos... la matriz de aprendizaje... formas de convivir... criterios de evaluación y una práctica y finalidad social elucidada; no hay actividad sin una política que de soporte a los fines que se persiguen” (Casullo, 2003).

Habría modos particulares en que se producen las “asociaciones heterogéneas” (Tirado y Domenech, 2005) entre los elementos humanos y no humanos y que producen “lo social”. En el contexto particular de los colectivos docentes como equipos de trabajo, interesa develar las relaciones y proximidades, entre estos elementos, los efectos y sus componentes buscando comprender y describir sus lógicas, porque: “...pensamos que las palabras que componen la idea dan una contribución. Que ayudan a redescubrir las cuestiones de un modo que es colectivamente útil...” (Spink, P. 2007, p. 569)

La reflexión sobre las prácticas educativas es al decir de Casullo (2003) un “instrumento transformador... repercutirá en el mejoramiento de la salud mental de todos los actores de la escuela, así como del clima y rendimiento institucional”.

¿Qué función tendría la reflexión sobre las prácticas? Dice Gergen, “la función reflexiva crítica sirve a funciones emancipadoras. La crítica ciertamente es muy bienvenida; es a través de este medio que los grupos, de otro modo marginalizados, adquieren seguridad en sus propias posiciones” (2007, p. 236).

A través del trabajo colectivo y reflexivo de desnaturalización de las prácticas y de la vida cotidiana en los centros educativos, es posible “formar redes internas, reparar o reforzar las existentes” (Fernández, 2005); refundar la tarea educativa promoviendo climas pedagógicos y de convivencia que restituyan el sentido y los fines de la educación.

Para Villa y Yañiz (1999, p. 7) reflexionar sobre las prácticas tomando la propuesta de Donald Schön (1987) alude a abordar los propios procesos de pensamiento tomando

conciencia de los modelos mentales y como los mismos influyen sobre los actos personales. Ello ocurre al tiempo que se coloca en perspectiva la realidad de modo de identificar y caracterizar las prácticas para ser pensables. Existiría una distancia entre lo que se teoriza sobre la tarea personal y lo que las prácticas concretas enuncian. La dificultad intrínseca de transitar subjetivamente y sobre si mismo esa distancia, se resuelve en la dimensión colectiva. La reflexión conjunta sobre la tarea educativa además de impactar en la práctica profesional individual, construye grupalidad y cultura de equipo.

Estos autores, a propósito de las limitaciones del reflexionar sobre sí mismo aluden al obstáculo que suponen las concepciones más arraigadas en los docentes acerca de su profesionalidad y la tarea. Proponen la incorporación de dispositivos (sujetos y técnicas) que faciliten y acompañen estos procesos. La proximidad y cotidianeidad con la tarea impide en ocasiones el necesario ejercicio de distanciamiento que supone la reflexión sobre las prácticas educativas.

La reflexión incluye la introspección personal, pero, sobre todo, se requiere una reflexión compartida en la que unos profesores sirvan de reflejo para otros y se integre en un diálogo generativo de mejoras educativas a corto y a medio plazo. El diálogo y la reflexión compartida garantizan que se genere un aprendizaje transformador en vez de reforzarse los puntos de vista previos de cada profesor... (Villa y Yañiz, 1999, p. 12).

Una vez presentado el espacio, y fundamentada la relevancia del ejercicio de la reflexión conjunta, es oportuno entonces retomar dos preguntas transversales a este estudio; ¿Estas prácticas se producen en los centros? ¿Hay un aporte posible desde la Psicología a esta tarea? ¿Es posible diseñar e implementar dispositivos que la propicien?

2.2.3 Espacio de reflexión sobre las prácticas educativas

La tarea, sentido del grupo, y la mutua representación interna hecha en relación con la tarea constituyen al grupo como grupo. La tarea es la marcha del grupo hacia su objetivo, es un hacerse y un hacer dialéctico hacia una finalidad, es una praxis y una trayectoria
(Pichón Rivière 1980, p. 189)

El dispositivo ERPE de reflexión sobre las prácticas educativas, tiene como antecedente su surgimiento en el ámbito de Co.Di.Cen en el año 2009 y surge de la conceptualización de una práctica de trabajo institucional con grupos de docentes y otros actores, en los centros educativos.

Los espacios ERPE, instalados a punto de partida de diversidad de situaciones emergentes constituyen una respuesta técnica específica para el trabajo colectivo sobre las afectaciones que se producen en la tarea educativa, promoviendo la reflexión y la elucidación conjunta y contextualizada en cada centro educativo en particular.

En cuanto al sustento teórico y metodológico del mismo, se relaciona con lo antes mencionado a partir de la reflexión sobre las prácticas en educación y con los trabajos sobre grupo operativo y tarea de Enrique Pichón Rivière fundamentalmente.

Al hacer referencia al término afectación, se considera en tanto “acción de afectar” (RAE, 2015) y afectar se toma en este estudio en sus acepciones: “Hacer impresión en alguien, causando en él alguna sensación. Atañer o incumbir a alguien. Producir alteración o mudanza en algo”. (RAE, 2015)

Interesa particularmente colocarse a partir de lo que moviliza e interpela la tarea y no necesariamente aquello que produce sufrimiento en el entendido de que la educación es una praxis donde la teoría y la práctica se encuentran en una tensión constante y como se dijo anteriormente la reflexión sobre las prácticas puede constituirse en un instrumento al servicio de esa praxis.

Para Casullo (2002) la existencia en el ámbito educativo de lo que denomina “grupo de reflexión con docentes” aporta una serie de ayudas y beneficios a la diversidad de actores institucionales: permitiría continentalizar la movilización de las ansiedades que produce la tarea educativa, ampliar los significados atribuibles a las situaciones adversas, elaborar ideas realistas acerca de la función educativa, mejorar el abordaje de situaciones conflictivas, trabajar la noción de conflicto como motor de la acción transformadora, contribuir a la capacidad de análisis de las situaciones educativas, poner en marcha proyectos, involucramiento institucional en la resolución de situaciones cotidianas, estimular la participación e involucramiento.

Desde el punto de vista técnico entonces:

...el grupo de reflexión ayuda a elucidar el objetivo que orienta la dirección del cambio, brinda información oportuna y relevante para tomar decisiones adecuadas, facilita las opciones que tome cada instancia, ayuda a mirar, una y otra vez, los fenómenos desde distintos vértices para profundizar su comprensión. Si esto se da, seguramente se podrá obtener una acción transformadora concreta de la realidad institucional. (Casullo, 2002 p. 316).

Otro aspecto a considerar que no explicita la autora es el efecto e impacto multiplicador de dichos espacios cuando se implementan en forma contextualizada en los centros educativos. Contribuir a los procesos de elucidación colectiva e institucional en los centros donde esas prácticas se desarrollan otorga un carácter situado de la intervención que respeta e integra las particulares formas en que las tensiones, conflictos y proyectos se expresan.

En cuanto a la técnica, la autora propone dos aspectos como característicos: que sean coordinados por profesionales de la Psicología a partir del modelo de “grupo operativo” (Pichón Riviére, 1982) y que se constituyan en espacios permanentes.

A partir de estas nociones, para fundamentar la propuesta teórica-metodológica ERPE, se parte de aproximar el mismo a los grupos operativos, tanto como definición de grupos centrados en la tarea como por su técnica de abordaje.

La concepción de “tarea” (Pichón Riviére, 1982, p. 33) en la Psicología Social pichoniana, surge de su estudio de la psicopatología y la salud mental y se integra con las conceptualizaciones sobre grupo operativo.

Para Pichón Riviére, un grupo está definido como un conjunto de personas “ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se plantea explícita e implícitamente una tarea que constituye su finalidad” (1982, p. 152). De este modo, estructura, función, cohesión y finalidad sumado a un número determinado de integrantes configuran una situación grupal.

De acuerdo a esta teoría, la estructura y función de un grupo, independientemente de su campo de especificidad está dada por el interjuego de la asunción y adjudicación de roles. Estos roles representan posiciones e interacciones de los sujetos y se encuentran atravesados por las expectativas propias y del resto de los integrantes; esta dinámica hace a la cohesión y unidad grupal.

La técnica de grupos creada por nosotros, llamada de *grupos operativos*, se caracteriza por estar centrada en forma explícita en una tarea que puede ser el

aprendizaje, la curación (en este sentido abarca a los grupos terapéuticos), el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral (...) Bajo esta tarea explícita subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento, de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio. (Pichón Riviére, 1982 p. 152).

Con respecto al rol de coordinación, es una función prescripta y de fundamental importancia para la dinámica y tarea del grupo sobre si mismo. Su lugar es el de:

ayudar a los miembros a pensar, abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas. Opera en el campo de las dificultades de la tarea y la red de comunicaciones. Su instrumento es el señalamiento de las situaciones manifiestas y la interpretación de la causalidad subyacente. Se integra en un equipo con un observador por lo general no participante, cuya función consiste en recoger todo el material, expresado verbal y preverbalmente en el grupo, con el objeto de realimentar al coordinador, en un reajuste de las técnicas de conducción. (Pichón Riviére, 1982 p. 152).

Es partiendo de estos preceptos técnicos acerca del rol y función de la coordinación que se sostiene como veíamos la relevancia de que tanto ésta como la función de observación sean desempeñadas por profesionales de la Psicología en el ámbito de la educación.

Se entiende que tanto la lectura de emergentes, el manejo de las ansiedades grupales, el instrumento del señalamiento y la devolución son herramientas disciplinares de la Psicología y ello redundaría en el uso óptimo y efectivo de la técnica de grupo operativo.

En términos de trabajo grupal se distinguen tres momentos:

Pretarea: donde el grupo expresa la resistencia al cambio, ésta funciona como obstáculo epistemológico.

Tarea: donde a partir del abordaje de esas resistencias, el objeto de conocimiento se hace abordable a través de una elaboración que rompe la estereotipada que opera como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación.

Proyecto: que surge a partir del sentimiento de pertenencia de los miembros del grupo y se concreta a través de la *planificación*, el planteo de *objetivos* que van más allá del aquí y ahora y la construcción de una *estrategia* destinada a alcanzar dicho objetivo.

Para el autor, el proyecto, está destinado a superar la situación de parálisis que vivencian los miembros de los grupos a través de la ejecución de la tarea.

Por otro lado en la teoría pichoniana, cobra gran relevancia la noción de praxis, que da cuenta de la conjunción de la teoría y la práctica como fuerza operativa e instrumento para la transformación del “hombre y su medio” (1982, p. 159). Como técnica supone efectos de elucidación y emancipación en la medida que los grupos y sus participantes alcanzan a través del proceso de trabajo, mayores niveles de explicitación y toma de conciencia de su potencial y el poder transformador de sus prácticas.

2.3 Docentes, colectivos y equipos de trabajo

El presente estudio se ubica entre dos dimensiones de la práctica docente, la laboral (docente como trabajador) y la educativa; intersección que podría denominarse trabajo en la educación. ¿De que docente habla? ¿Trabajador o educador? ¿Donde hará foco este estudio en el trabajo docente o en la vida de los centros educativos y sus aconteceres?

Si se hace foco en el docente como trabajador emergen fuertemente temáticas relacionadas con el sufrimiento profesional (Martínez, 2001): malestar docente, burnout y la profesionalización-desprofesionalización de los mismos. A estos aspectos se vinculan además políticas sociales (focales, asistencialistas), que colocan a los centros educativos como escenarios habituales para su implementación.

Esto se agrega a discursos públicos de desvalorización de la profesión docente que se traducen en visiones críticas, en la baja matrícula en la formación docente, la precariedad laboral y la remuneración deficitaria.

En particular en la educación y respecto a la tarea, las y los profesores “se sienten confundidos, abocados a la acción inmediata y con dificultades para detenerse, reflexionar, marcar horizontes como profesionales y como equipo, organizar las ideas sobre las que llevar a cabo propuestas sostenibles de mejora” (Bonals, 2013, p. 17).

Si nos colocamos desde la perspectiva del docente, como educador, para los autores mencionados; desde sus prácticas es habitual identificar discursos acerca de la necesidad de capacitación y actualización, formación, prácticas, técnicas y estrategias pedagógicas y didácticas, y el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo.

Así propuesto aparece como un sujeto dicotomizado vulnerado como trabajador al tiempo que exigido como profesional; por tanto es necesario resituar al docente en el escenario de la educación, que es el espacio donde confluyen ambas vertientes, estudiar al docente y sus prácticas en los centros educativos, al y los docentes situados (Montenegro, 2003).

A lo antedicho se agrega una tercera dimensión que es la política y que atraviesa al docente como trabajador vinculada con las relaciones de poder en tanto institución jerárquica y vertical y de qué modo ello afecta el proceso de trabajo, vinculado directamente

con la autonomía profesional y la libertad de cátedra; garantizadas en nuestro país a través de las leyes y normativas vigentes.

Según Martínez (2011), la cultura profesional docente supone la cualidad de distinguir la realidad del centro educativo en el cual desempeña su tarea y el aula como diferentes y divergentes de los resultados del sistema educativo a nivel nacional. Lo antedicho supone estrategias para abordar la tensión⁴ entre los objetivos y productos y la docencia, sus estrategias y los centros educativos.

La importancia de contextualizar los atravesamientos de la docencia desde una perspectiva histórica e institucional reside en la búsqueda de trascender la patologización, psiquiatrización y victimización del docente y su práctica, problematizando la consideración a nivel nacional de estos colectivos como *población de riesgo* (MSP, 2011 p. 10).

Y así, al mismo tiempo, redefinir el concepto de calidad educativa hacia una versión negociada y colectiva de la misma, construida y reconstruida en cada comunidad; generando las condiciones para el trabajo colaborativo (Serafí Antúnez, 1999).

Para Serafí Antúnez, tradicionalmente los estudios se han realizado sobre la práctica individual, buscando los rasgos del docente ideal y su práctica áulica. Poco se ha indagado a nivel internacional sobre el trabajo en equipo y colaborativo. Si bien define una serie de obstáculos y requisitos para el mismo, establece también que los equipos de dirección ocupan un rol determinante para el logro de una cultura colaborativa sostenida en las estructuras organizativas de los centros. Una alternativa posible son unidades y equipos estables, con el desarrollo simultáneo de una estructura adhocrática⁵.

Por tanto, el trabajo en equipo e interdisciplinario son requisitos y habilidades exigidas en la profesión docente y que podrían adquirirse, aprendiéndose y aprehendiéndose durante la formación docente, sin embargo de acuerdo a los antecedentes presentados, no figuran en los planes de estudio vigentes.

Etimológicamente la palabra equipo deriva del "escandinavo antiguo "skip", barco, que derivó al francés *équiper*, dotar a una embarcación de sus elementos. De allí surgió equipaje. Equipo, aplicado primero a objetos materiales y después a un conjunto de personas que cumplen una misma actividad" (Zimmerman, 1999 p 131)

Este origen del sentido indica la importancia de diferenciar nociones que en una primera aproximación podrían ser consideradas como sinónimos. Equipo, grupo y trabajo de equipo aluden al encuentro entre formas de grupalidad y su vínculo con la tarea pero con énfasis distintos. En un centro educativo se encuentran docentes que podrían conformar por su número una forma de agrupación pero ¿ello significa que sean un equipo o que desarrollen trabajo de equipo en su práctica?

Para profundizar aún más en esta complejidad, en muchos centros existen además equipos técnicos, es decir designados, constituidos desde una explícita definición institucional para su conformación y ya no como emergentes de una práctica colectivizada. A estos agrupamientos disciplinares se les denomina equipos también: "equipo no es sinónimo de grupo, aunque podamos atender a elementos dinámicos en el transcurso de su devenir, desde su constitución" (Castro, 2002 p 76). Esta condición de ser colectivos convocados desde los diseños institucionales ¿suponen lógicas y concepciones de trabajo colectivo? ¿La existencia de espacios para el trabajo conjunto supone en si un encuentro en la tarea?

Se utiliza habitualmente el término equipo de trabajo para referir tanto a un grupo, un sujeto colectivo como a su correspondencia con un proyecto a desarrollar o implementar, en tanto los sujetos quienes lo conforman tengan acciones directas en la tarea. Estos equipos (técnicos) se instalan como producto institucional y se sustentan en la representación disciplinar, estratificado y los sujetos de su acción profesional son destinatarios de sus prácticas, objeto de intervención.

A los efectos de visibilizar las categorías, se nomina entonces equipo de trabajo a aquel que se centra en la tarea concreta y en la especificidad de su práctica produce colectivamente. Es desde allí que se constituye en tal: un propósito convocante y particular, movilidad y flexibilidad para su desempeño y "el deseo de producir transformaciones en su campo" (Castro, 2002, p. 78).

El equipo para ser, requiere un trabajo sobre sí mismo que lo produzca tal, trabajo de equipo.

Esta doble dimensión del trabajo de los equipos sobre si y en la tarea, supone tensiones entre los tiempos y procesos propios y la institucionalidad. Al tiempo que la tarea de hacerse los equipos a sí mismos requiere cooperación y estímulo recíproco ocupando su proyecto un lugar central como atractor.

Por otro lado la trama colectiva y afectiva que se produce oficia a la vez de soporte y de referencia, conjugándose las trayectorias singulares con las colectivas.

El interjuego de estas trayectorias supone la diversidad y es ese rescate de la singularidad el que propicia la producción grupal, la variación de roles y funciones a partir de los énfasis en cada aspecto de la tarea del equipo, es entonces condición para el logro concreto en la tarea. Y ésta es finalmente la medida y evaluación de su conformación.

Desde una perspectiva instrumental-técnica la posibilidad de desarrollar trabajo de equipo en los centros educativos, supone el interjuego de diversos aspectos organizacionales al tiempo que personales y subjetivos, los cuales implican habilidades personales, cultura institucional, organización administrativa y formación docente.

El trabajo en equipo en los centros educativos, comienza a cobrar relevancia por su íntima vinculación con la búsqueda de la calidad educativa, ya que se entiende que ésta es un efecto de los acuerdos generados a partir del debate docente sobre qué enseñar, cómo y cuándo y la evaluación educativa. (Bonals, 2013)

Para Bonals, el trabajo en equipo en los centros educativos se desarrolla a partir de dos grandes dimensiones: por un lado la mejora de la práctica educativa, a los efectos de operativizar y optimizar las tareas prescriptas en el nivel institucional y en toda la comunidad educativa. Por otro, la dimensión de la innovación, de lo instituyente y de la transformación.

Según este autor en los procesos de trabajo en equipo, la figura de líder y de gestor están vinculadas a las dimensiones antes mencionadas. Mientras el gestor y el líder en un centro educativo pueden ser la misma persona, se trata de funciones diferentes que por ende requieren énfasis y competencias distintas.

Quien dirige, asume la autoridad formal y establece relaciones de subordinación; gestiona, no transforma. La gestión no busca cambios sino la continuidad de aquello instituido.

En cambio quien lidera, detenta una autoridad que emana de la confianza y adherencia a sus propuestas, se posiciona al servicio de los equipos propositivamente pero no posee un sentido de pertenencia a los mismos. Los vínculos son de proximidad y facilitación y no de subordinación.

A su vez dentro de los estilos de liderazgo y tomando a Ortega y Rocha (2015) los clasifican en tres, a partir de los estudios de Kurt Lewin en 1939.

- Autocrático. Estilo en el que líder toma decisiones sin consultar con los seguidores. Fue el provocó el mayor nivel de descontento en sus experimentos.
- Democrático. Estilo en el que el líder involucra a sus seguidores en los procesos de toma de decisiones, aunque sea él quien al final toma la decisión.
- Laissez-faire. Término que indica un tipo de liderazgo en el cual son los seguidores los que toman sus propias decisiones con una mínima o ninguna participación de líder, aunque éste sea el responsable por los resultados. (Ortega y Rocha, 2015 p. 28)

Para estos autores, los impactos en los colectivos y equipos de trabajo son diversos a partir de las diferentes modalidades de liderazgo que se asumen:

Dentro del estilo autocrático puede presentarse la sumisión, resistencia, aceptación mínima de responsabilidad, irritabilidad y antipatía hacia el jefe. En el estilo de liderazgo democrático se evidencian reacciones como: alto índice de entusiasmo, mayor calidad y cantidad de producción, alta moral de grupo y satisfacción de las necesidades. Finalmente en el estilo Laissez-faire se presenta una buena motivación, poco uso de poder y una posible desorganización. (Ortega y Rocha, 2015 p. 28)

Sin embargo para el contexto de las instituciones educativas, los autores entienden que la categorización y descripción de líderes, va dando paso a una nueva noción que es la de liderazgo que da cuenta de que el rol puede eventualmente ser asumido por diferentes miembros de la comunidad educativa independientemente del rol jerárquico que desempeñen. A esta concepción de liderazgo se lo denomina como “distribuido” (Ortega y Rocha 2015) por su impronta democrática en “el conjunto de la organización”.

Así el liderazgo trasciende los atributos personales y se define como:

El conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, principalmente por medios no coercitivos. Se vincula con la necesidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros en el logro de los fines y valores generalmente sepultados en el fárrago de las rutinas cotidianas. (Ortega y Rocha, 2015 p. 34)

Finalmente los autores plantean que las organizaciones contemporáneas implican por sus desafíos la necesidad de conformarse a modo de comunidades en las que la experiencia de actuar como líderes sea compartida y colectiva.

Retomando a Bonals, es el trabajo de equipo, un escenario posible para el desarrollo de esta cultura distributiva en los centros educativos.

Se identifican entonces tres ámbitos interdependientes que constituyen el trabajo de equipo:

- i. La tarea: el acierto en la elección de las tareas que se emprenden, las prioridades y los modos de abordarlas, su articulación con las necesidades institucionales existentes y los proyectos institucionales.
- ii. La organización del equipo: a punto de partida de las decisiones tomadas con respecto a la tarea.
- iii. La dinámica: que es el funcionamiento que mantiene al equipo organizado tanto para el trabajo sobre prácticas educativas como para los proyectos de innovación.

Las motivaciones de los equipos así como de cada uno de sus componentes tomados en su subjetividad, para transformar y mejorar sus prácticas son diversas y éstas a su vez componen las fortalezas y oportunidades de los procesos colectivos.

Muchas veces estas oportunidades son traducidas en proyectos, ya que:

...entenderemos que un proyecto genéricamente, está siempre vinculado al polo de tensión existente entre, por un lado, lo que hay, lo que se tiene, lo que se sabe, lo que se sabe hacer, lo que se es; y por otro lado, lo que se pretende saber, saber hacer, tener o llegar a ser. Cuando hablamos de proyecto (...) entenderemos esta auténtica voluntad de tránsito entre lo que se es y lo que se quiere llegar a ser (Bonals, 2013, p. 18).

La visión por si sola de hacia donde avanzar sin el acompañamiento de la planificación no se considera un proyecto. Del mismo modo, aunque haya un objetivo y una planificación para su consecución si no existe un acuerdo grupal y una disposición al trabajo no es posible hablar de proyecto.

A punto de partida de los tres ámbitos mencionados (tarea, organización y dinámica) el autor identifica los obstáculos propios de cada uno de ellos.

En relación a los obstáculos relacionados con **la tarea** educativa, identifica (Bonals, 2013):

- La hiperactividad en los centros

En este punto se hace referencia al pasaje de la acción a la hiperacción en los centros educativos y en particular en docentes. La tarea educativa requiere del parar y pensar, imprescindibles para el avance y la transformación en las instituciones. La actuación y el activismo se contraponen a la reflexión y a la planificación, por tanto dificultan o imposibilitan la aplicación o implementación de proyectos educativos e institucionales. Se percibe un clima de desborde y un estado de urgencia no solo en los centros en si sino también en sus profesionales; incluyendo docentes, equipos de gestión y equipos de asesoramiento⁶. Ineficacia y burocratización son algunas de las consecuencias de estos rasgos de hiperactividad.

- La priorización de las tareas de equipo

Vinculado al punto anterior pero con una significación propia la priorización y jerarquización de la tarea educativa se presenta como un obstáculo en tanto la relevancia, el impacto y la inversión de tiempo profesional que conllevan, no supone una ganancia ni en la mejora de la calidad educativa, ni en las dinámicas institucionales.

Los efectos de la burocracia y la tarea administrativa que las y los docentes asumen afecta la distribución de los tiempos, instala una lógica administrativa por sobre la docencia, se ritualizan y enlentecen procesos, entre otras consecuencias. Pero quizás el efecto más nocivo sea el de la limitación de la capacidad creadora y creativa, así como la interceptación de los vínculos profesionales e interpersonales con otros.

- Los encargos de innovación

El requerimiento de innovar puede instituirse en obstáculo en tanto mandato de la autoridad. Las administraciones prescriben la elaboración de planes y proyectos que luego supervisa, desde su centralidad y hacia los centros sin tener en cuenta las particularidades, la utilidad en las prácticas y sus efectos así como la opinión de los colectivos docentes.

Estos planes generalmente se incluyen en estrategias de mejora de la educación pero las dimensiones antes mencionadas sumadas a los plazos fijos de aplicación y evaluación producen rechazos y resistencias en los centros. Se entiende que no responden

a los diagnósticos contextualizados de cada centro y no incluyen la flexibilidad metodológica necesaria para su adecuación. Se desestimula la iniciativa local y se obtura la potencialidad propia de los equipos. Se generan tensiones entre los proyectos propios y los proyectos de las administraciones.

- Las tareas rechazadas o poco consensuadas

Se refiere a situaciones similares a las antes mencionadas pero que refieren a tareas surgidas desde los centros educativos. Hay contradicciones y desacuerdos internos, lo que se traduce en falta de disponibilidad para la tarea.

- Las tareas poco gratificantes o de complejidad excesiva

Son aquellas en las que a pesar de partir de acuerdos colectivos, el esfuerzo que supone el llevarlas a cabo no será proporcional a las mejoras potenciales. Habría un desbalance entre el esfuerzo que suponen y los logros obtenidos. Lo mismo ocurre en términos de complejidad, tareas excesivamente demandantes que suponen un despliegue de recursos difíciles de administrar y de difícil acceso para los equipos.

El evitar este tipo de tareas colabora con el trabajo de los equipos sobre sí mismos, hacia su construcción.

Sobre los obstáculos en la **organización**, se visualizan en dos vertientes:

- La organización de los procesos de trabajo

Para Bonals el trabajo en equipo puede entenderse como “una secuencia ordenada compuesta de varias fases, que el grupo deberá ir recorriendo y que debe estar planificada con acierto, atendiendo a las características específicas de la temática tratada” (Bonals, 2013, p 28)

Identifica así cuatro momentos:

- 1) Detección de una necesidad: esa identificación tiene que ver con considerar que las respuestas hasta ahora no han sido suficientes, o operativas o requieren ser mejoradas.
- 2) Valoración de la necesidad detectada: se refiere a la pertinencia, tomando como eje las prioridades de los centros y los equipos.

- 3) Planificación y ejecución del proceso: tiene que ver con el tránsito entre la situación de partida y la deseada.
 - 4) Evaluación: final así como de proceso, permite ir ajustando acciones a lo largo del proceso.
- La planificación de las sesiones de trabajo

Toma como puntos esenciales dos preguntas: ¿cómo se planifican? Y ¿quién las hace? Denomina sesión a cada una de las unidades en que se despliega un proceso de trabajo. Dado que los tiempos de encuentro entre profesionales para el trabajo en equipo son escasos en las instituciones educativas, es recomendable que quien diseña el espacio, maneje técnicas de trabajo en equipo para operativizar la tarea. A pesar de que muchas veces las sesiones de trabajo son adecuadas de un modo espontáneo, existe una visión de pérdida de tiempo. Los problemas de dinámica de trabajo: rivalidades, polarizaciones, falta de respeto en el uso de la palabra, entre otros son evitables con la planificación.

Sobre quien debe planificar las sesiones de trabajo, no hay una única respuesta y depende en gran medida de los objetivos y propósitos del encuentro.

Sobre los obstáculos en la **dinámica**

- Dificultades en la regulación de turnos de intervención

Esto genera consecuencias muy negativas ya que los encuentros se vuelven desordenados, y caóticos. Los integrantes deben hacer importantes esfuerzos para poder participar, disminuye la capacidad de escucha, aumenta el malestar, la tarea se enlentece y se vuelve ineficaz, aumenta la ansiedad y predispone a la aparición de roles negativos.

- Dificultades derivadas del posicionamiento de cada miembro y de los roles negativos que encarnan

La regulación de las intervenciones es imprescindible pero no garantiza una dinámica eficaz y un clima propicio para el trabajo. Existen otros factores a tener en cuenta.

Bonals tomando a Arnaud (1981) el autor toma la participación en los grupos. Frente al estudio de la producción grupal desde las aportaciones de cada miembro, toma como categoría descriptiva la participación en tanto permite situar a cada componente según su grado de compromiso en un momento determinado del trabajo en equipo. Los miembros se

desplazan por el eje de participación pasando por distintas posiciones a lo largo del trabajo en equipo.

El autor plantea cinco posiciones:

Central: la ocupa quien pretende orientar al grupo, quien coordina tiende a estar en esta posición.

Emisor: la ejercen quienes hacen aportaciones al grupo, dan su opinión, expresan acuerdos o desacuerdos.

Receptor: quienes están en posición de escucha.

Satélite: se refiere a cuando un componente no está pendiente del trabajo del equipo, no escucha o aporta sin relación con la tarea

Ausente: cuando efectivamente un miembro no se encuentra.

A su vez Bonals, topografía estas funciones, adjudicándoles posiciones en un esquema de círculos concéntricos, donde identifica tres lugares. Satélite y ausente son las periféricas, receptor es intermedia y centro y emisor son las centrales. El interjuego de lugares y funciones produce y favorece el trabajo en equipo y ofrece vías de comprensión para cuando no es posible o está obturada la posibilidad de desarrollar la tarea.

Se entiende que la dinámica de los grupos mejora cuando quienes se encuentran en posición de ausentes y satélites pasan a la de emisor y receptor, se evita la monopolización de la palabra y la centralidad se ejerce distributivamente.

- Dificultades derivadas de carencias en habilidades sociales o en competencia social

Estos factores se relacionan fundamentalmente con la formación de los sujetos como ciudadanos y con las habilidades sociales. El respeto a la diversidad, la tolerancia, la capacidad de gratificar, las habilidades para el diálogo, capacidad de escucha, entre otros son características importantes que aportan al trabajo en equipo. Cada participante, dispone hacia el colectivo sus capacidades para producir climas adecuados a la tarea, diálogo y gratificación.

En este punto es importante destacar que el trabajo en equipo requiere suspender las relaciones jerárquicas y transitar hacia la cooperación.

Los desarrollos de la Psicología social y la teoría de la dinámica de grupos aportan también a la lectura y comprensión del funcionamiento de los equipos como grupalidad incluyendo los aspectos sociohistóricos y el devenir de las nociones asociadas.

Esta constituye una vía para articular la dimensión instrumental-descriptiva del funcionamiento y de las condiciones de los equipos con la dimensión dinámica, afectiva, subjetiva de los modos de producir y constituirse las grupalidades, en este caso en particular los equipos de trabajo.

Entendiendo que dichos aspectos se producen en entramados de relaciones intersubjetivas e institucionales y que se distinguen y articulan por efecto de la particular mirada que sobre estos se coloca, siendo acontecimientos de altísima complejidad que suceden y desbordan las teorizaciones que intenten comprenderlos.

La constitución de equipos (de trabajo, grupos) viene planteada desde las instituciones y en la Institución Educación en particular. Es en este marco al decir de Sylvia Castro "donde se producen tácticas profesionales, en función de estrategias grupales y políticas institucionales de saber y poder" (Castro, 1995 p. 5).

Esta autora, advierte dos riesgos al aproximarnos al estudio de los equipos; uno el de tomarlos como una *unidad psicosociológica*. Esta visión permite describir su composición, las redes interpersonales, los roles, da cuenta de una cierta dinámica posible de ser estudiada. Otro riesgo es el de tomarlos como *subproductos de una dependencia institucional*. Desde esta perspectiva se obtendría una visión ampliada de sus modos de funcionamiento en el entramado de las organizaciones, su proceso fundacional, sus condiciones de producción, los modos particulares en los que expresa el mandato social.

Es así que propone una tercera vía que coloca al equipo en términos de grupo pero considerando que se trata de representaciones en común entre sus integrantes, procesos y devenires que dan cuenta de su construcción, de su historia de surgimiento, de su potencial transformador así como de los modos de producción en los que se adscriben, su institucionalidad. Los equipos como grupos, poseen objetivos en común que son a la vez fundantes y convocantes de sí mismos en tanto dispositivos; poseen actividad profesional que a diferencia de la tarea, no produce necesariamente transformación.

La noción de equipo remite a grupo, máquina y funcionamiento. "...grupo que se pone en funcionamiento como máquina. O aún: máquina que funciona como grupo." (Castro, 1995 p 13).

Los equipos entonces, suponen objetivos explícitos en tanto responden a fines determinados al tiempo que implícitos a través de los cuales se da cuenta del mandato institucional fundante. Para ello se requieren grupos de "operarios" organizados, sostenidos en parte por la división social del trabajo y la especialización, que a su vez justifica la creación de instituciones de alta especialización con equipos profesionales. De este modo es la actividad la que los constituye como grupo y le da identidad al denominarlo a través de las acciones que realiza. Esta es la metáfora del grupo-máquina: funciona para un determinado fin o servicio. La máquina se diseña por encargo social y sus piezas tienen un lugar específico. Los profesionales-piezas cumplen con su actividad específica armados a partir de los objetivos conectándose entre sí y con otros equipos.

Los equipos remiten a los grupos pero más que preguntarse sobre qué es un equipo o qué condiciones supone esa categoría la autora nos invita a considerar la grupalidad que suponen y que da cuenta de su surgimiento, de su historia particular, de sus producciones y su institucionalidad.

Pero lejos de sentenciar a los equipos a la reproducción y automatización de la metáfora máquina, la autora propone un horizonte emancipador:

La máquina- equipo puede escapar a la direccionalidad en que ha sido colocada. Puede orientarse en la dirección de su propio deseo... En un plazo limitado. El del trabajo concreto. El que permite que la máquina se construya a sí misma, se produzca a sí misma. Permite que se cambien piezas fundamentales, que las piezas se transformen en combinaciones no predecibles, en fin que la máquina deje de ser máquina. Que pare su actividad. Que piense más allá de lo pensable. Estamos, seguramente, en otra dimensión. (Castro, 1995 p 22)

Grupo y dispositivo refieren a entidades diversas; dispositivo adjudica un lugar, posiciones temporo-espaciales e institucionales y en tal sentido el equipo de trabajo es un dispositivo. Grupo es lo que produce, desde el dispositivo y supone la tarea y la transformación. Y más aún, según Percia (1997) "Para que un grupo pueda instituir sus acciones como propias, es necesario un trabajo crítico sobre su dispositivo de producción".

Es la tarea la que hace que el grupo se interroge sobre los sentidos de su hacer. Las preguntas sobre sus objetivos, la institucionalidad, suponen una vía para la transformación y resignificación de sus prácticas al "rescate de la dimensión instituyente y pro-creativa de los colectivos" (Raggio, 1995 p 37)

2.4 Hacia una cultura colaborativa en los centros educativos

En este estudio, se hace foco más que en la conformación de equipos docentes, en la transformación hacia una cultura institucional de trabajo colaborativo y de equipo en los centros educativos.

Se introduce así la adjetivación de colaborativo para hacer referencia a la cultura del trabajo de equipo y equipo de trabajo en la tarea concreta que las organizaciones despliegan.

La eficacia del trabajo en equipo y los buenos climas encuentran un obstáculo que refiere a la cultura individualista y especializada de la educación lo que se suma a factores organizacionales y la ausencia de formación. Se constituye un escenario de oportunidad para una transformación de las modalidades instituidas de funcionamiento profesional.

La cultura colaborativa, se presenta como una alternativa en tiempos de especialización en una institución especializada de por sí pero además fragmentada en un dispositivo por asignaturas.

Numerosos autores, plantean la importancia de trascender las experiencias puntuales y emergentes de la conformación y trabajo de equipo, hacia la consolidación de una cultura de trabajo colaborativo en las instituciones educativas.

Tanto la reflexión como el contraste con los compañeros se basan en el centro escolar donde llevan adelante los procesos educativos. De este modo se supera el carácter tradicionalmente individualista del cambio en las prácticas escolares y de la formación, con el que no se consigue una mejora educativa, suficientemente profunda y eficaz (...) Existe un importante vínculo entre desarrollo profesional del profesorado y desarrollo organizativo del centro educativo. (Villa y Yáñez, 1999 p. 3).

Los centros educativos que desarrollan una cultura colaborativa, la proponen también en su funcionamiento organizacional y se habla así de "organizaciones que aprenden" (Villa y Yáñez, 1999 p. 4), que son aquellas que trabajan en red, desarrollan liderazgos y procesos tanto para la toma de decisiones como para la evaluación de resultados.

Así el equipo docente no es solamente una modalidad organizativa o una estrategia para el abordaje de situaciones educativas sino que es la unidad que garantiza y sostiene el trabajo en la institución.

Estos autores más que plantear un cambio estructural, proponen un cambio sobre la cultura, hacia una de colaboración sustentada en: "tiempos para trabajar juntos, ayuda para planificar de forma cooperativa, estímulos para innovar, etc." (Villa y Yáñez, 1999 p. 19). Modalidad que se caracteriza por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, aprovechamiento de oportunidades, colaboración y orientación.

Tomando la metáfora de red neuronal, algunos de los autores mencionados, establecen que el trabajo colaborativo apunta a producir "una potente red de relaciones e interacciones siempre y cuando se disponga de confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y respeto por las personas. La red funciona como un sistema de neuronas activas, como un sistema vivo cuya energía no se detiene, y tiene la posibilidad de generar una alternativa organizacional a las estructuras jerárquicas" (IIPE, 2000 p 9)

Entendido como red, el trabajo en equipo supone además de la horizontalidad y alternativas funcionales a la tradicional estructura piramidal de las instituciones educativas la imagen de nodo, donde además son posibles anudamientos que aún formando parte de la misma, se producen en el encuentro puntual o sistemático de un proyecto o tarea que los convoca.

La propuesta de liderazgo distribuido, se vincula fuertemente con la noción de cultura institucional para Ortega y Rocha (2015): "La cultura constituye la práctica, proporcionando las reglas y recursos de los que se basa, sin embargo, la cultura también se ha creado, reproducido y potencialmente transformado por la práctica." (2015, p. 35)

La posibilidad de generar esta modalidad de trabajo colaborativo y liderazgo distribuido, se encuentra en parte determinada por un lado por el tipo de gestión establecida en tanto la misma dispone acciones y espacios concretos para promover participación y por otro por la cultura institucional. Ésta como se vio anteriormente, es producida a la vez que productora de una serie de dinámicas, formas vinculares, sistemas de valores, pautas de funcionamiento que son particulares y específicas de cada establecimiento y se consolidan en el tiempo.

Se trata de procesos en constante movimiento y reformulación por lo cual es posible intervenir en ellos de modo tal que la construcción de una cultura de trabajo de equipo sea un aspecto característico de la cultura de cada centro educativo y trasciendan las modalidades de gestión.

"Trabajar en conjunto permite la resolución colectiva de problemas educativos y posibilita transitar de los aprendizajes individuales a los aprendizajes compartidos y al aprendizaje organizacional" (IIPE 2000 p 19)

Otorgarle un lugar al trabajo colaborativo implicaría para estos autores:

La resignificación de los espacios de reunión es una estrategia potente para propiciar un trabajo en colaboración. Sin duda, su mayor desafío es superar, por un lado, la tiranía de las urgencias que generalmente viven los equipos de gestión; y, por otro, el volver a recrear estos espacios como instrumentos eficaces para generar claridad de metas, mayores consensos y valorizar la argumentación y el aprendizaje (IIPE, 2000 p. 25).

La cultura colaborativa en los centros educativos supone para estos autores una serie de transformaciones interrelacionadas y que a su vez promueven procesos personales y colectivos entre los que se destacan: aumento de la eficacia y de la calidad educativa, reducción del exceso de trabajo, sincronización en las visiones y definiciones institucionales, certezas y realismo sobre el potencial y los objetivos a alcanzar, autorevisión y reflexión sobre las prácticas.

La transformación de las culturas organizacionales es para Ortega y Rocha (2015) "una forma positiva de caminar hacia la colaboración y hacia el desmantelamiento de estructuras jerárquicas que se oponen al cambio real en las escuelas; este cambio facilitará el compromiso y la autonomía profesional junto con la colaboración en equipos." (2015, p. 38)

Se establece así la tensión existente en los sistemas educativos acerca del lugar de las reformas y la innovación, que constituyen demandas continuas del orden social y a lo que la institución responde con propuestas de cambios estructurales. Proponen así el cambio cultural de las organizaciones como expresión concreta del mismo en el sentido de la mejora de la calidad educativa.

Dicen Villa y Yániz (1999): "Tendríamos que esperar que la vida de trabajo de los profesores no se organizase en torno a los principios de jerarquía y aislamiento, sino a los de colaboración y colegialidad". Desde este estudio se busca comprender los procesos de trabajo de equipo en los centros educativos para trascender el *esperar* que plantean estos autores y orientarse al *incidir* en las culturas institucionales.

CAPITULO 3

Problema de Investigación

3.1 Construcción del problema de investigación

El presente estudio se propuso explorar los colectivos docentes de los centros de educación media pública (Montevideo-Uruguay) como equipos de trabajo.

Al aproximarse a la dinámica institucional, busca analizar de qué forma los responsables de la dirección de estos centros a través de sus estilos de gestión en y en articulación con los espacios instituidos para la coordinación docente, promueven u obstaculizan la construcción de equipos de trabajo y culturas colaborativas en el desarrollo de la tarea educativa.

En los centros educativos se evidencian diversas prácticas centradas fundamentalmente en el docente en el aula al tiempo que se expresa la necesidad de coordinar y articular las mismas con los proyectos institucionales o transversales. Esta tensión entre la cultura áulica y la institucional encuentra diversas formas de enunciación y tramitación. Esto constituye un punto de fundamental interés para el análisis y la comprensión de los modos en los cuales se produce trabajo de equipo y cultura colaborativa en los centros.

Por lo antedicho, se hace oportuno aproximarse a los espacios instituidos para la coordinación docente, e indagar acerca de si los mismos poseen un potencial propicio para la transformación de los colectivos docentes en equipos de trabajo. Comprender si es en éstos donde se produce, donde se expresa este pasaje de lo profesional-individual a lo profesional-colectivo, se forman y conforman equipos de trabajo, se propicia lo colaborativo en la tarea.

La coordinación como espacio de encuentro de los colectivos docentes y otros actores institucionales ¿podría constituirse en un tiempo-espacio propicio para el trabajo grupal entorno al análisis, la reflexión y la producción de prácticas educativas de carácter institucional?

En el marco del estudio se propone indagar el dispositivo ERPE como herramienta para contribuir con un abordaje contextualizado, emergente e interdisciplinario desde una mirada *extranjera*¹⁴ a la reflexión sobre las prácticas en los centros educativos.

Proponiendo la pertinencia del dispositivo en el contexto educativo para la promoción de los procesos institucionales de trabajo de equipo y hacia la construcción de culturas colaborativas.

Es necesario analizar también la incidencia de la co-construcción de una mirada emergente del encuentro entre actores diversos, tanto en sus pertenencias institucionales como en sus campos disciplinares, que interrogan e intervienen en la dinámica institucional de los centros en el marco de este estudio.

Resulta relevante conocer y describir algunas de las modalidades en las que se instala el diálogo interdisciplinario en los centros educativos, ya que este proyecto, desde los intersticios y encuentros disciplinares propone una Psicología que contribuya al campo educativo en términos de diálogo y articulación.

Esta investigación por tanto, se centra en el campo educativo abordando la complejidad desde la especificidad psicológica, analizando la función educativa y docente en el contexto actual y en particular la dinámica de los colectivos en los centros educativos para la promoción de equipos de trabajo desde una cultura colaborativa.

A través del estudio, se buscará contribuir al posicionamiento de la Psicología **en y desde** la Educación, propiciando acciones y generando movimientos tendientes a aportar a la consolidación de la cultura de trabajo colaborativo en los centros educativos, al tiempo que sistematizar y analizar la pertinencia de generar espacios de reflexión sobre las prácticas educativas (ERPE) como herramienta de intervención para contribuir a mejorar la formación de equipos de trabajo en las instituciones de educación media pública.

En suma, se parte de interrogar el potencial instituyente de los espacios de coordinación docente prescriptos para constituir equipos.

3.2 Preguntas de Investigación

El presente estudio se interroga sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué características asumen las experiencias de trabajo en equipo en los colectivos docentes en Liceos en Montevideo?
- ¿Cómo se configura en el escenario liceal el trabajo en y de equipo?
- ¿Qué sentidos atribuyen los diferentes actores institucionales al trabajo de equipo?
- ¿Qué obstáculos y facilitadores se identifican para el trabajo de equipo?
- ¿De qué modos se interrelacionan los modelos de gestión con las modalidades de trabajo docente?
- ¿Qué sentido se le otorga a los espacios de coordinación desde los diversos actores institucionales?
- ¿Cuál es la incidencia de la reflexión grupal sobre las prácticas educativas en la transformación de los colectivos docentes en equipos de trabajo?
- ¿Qué contribución aporta el ERPE como herramienta de intervención en los centros educativos?

3.3 Objetivos

3.3.1 General

Estudiar los procesos colectivos y los espacios instituidos para la coordinación docente en los centros de educación media pública de Montevideo y la incidencia de la reflexión sobre las prácticas educativas en la construcción de equipos de trabajo y culturas institucionales colaborativas.

3.3.2 Específicos

- 1) Describir y analizar las diversas modalidades en las que docentes y equipos de dirección interactúan entre sí y con la tarea en los espacios instituidos para el trabajo colectivo.
- 2) Indagar acerca de las particularidades que contribuyen y/u obstaculizan los procesos de construcción de los colectivos docentes en equipos de trabajo y las culturas colaborativas.
- 3) Identificar la presencia e incidencia de la reflexión sobre las prácticas educativas como herramienta para la conformación de equipos de trabajo docente.
- 4) Implementar y evaluar el impacto de un dispositivo de intervención orientado a la reflexión sobre las prácticas educativas para la promoción de culturas institucionales colaborativas.

CAPITULO 4

No se trata, de una mera elección entre métodos cualitativos, en lugar de métodos cuantitativos. Más bien tiene que ver con los procedimientos metódicos que se derivan de las posturas adoptadas en los niveles ontológico y epistemológico. (Valles 1999, p. 26.)

Estrategia y Diseño Metodológico

4.1 Descripción de la Metodología

4.1.1 Investigación Cualitativa

El estudio se plantea desde una metodología cualitativa de Investigación Acción, con un diseño flexible y emergente a desarrollarse en tres fases donde se utilizaron las técnicas de entrevistas semiestructuradas, rastreo documental, grupos focales y dispositivo ERPE.

La elección por la investigación cualitativa se sustenta en considerar que constituye un modo particular de abordaje de los fenómenos humanos, sociales e históricos que busca comprenderlos en su multiplicidad de sentidos. Es por sus particularidades de origen, una metodología afín a las ciencias sociales, pero no excluyente y en ella confluyen diversidad de técnicas de carácter transdisciplinar para aproximarse a lo social.

Se propone el abordaje desde los sentidos y significaciones de los discursos; yendo de lo explícito a lo implícito, de lo manifiesto a lo latente. Lo humano se encuentra ligado al lenguaje y al habla, por lo cual Valles (1999) afirma que es posible "emplear la metodología cualitativa para investigar cualquier fenómeno relacionado con la realidad social..."

... cualquier práctica investigadora puede concebirse como un acto que tiene lugar dentro de un contexto socio histórico específico, en el que el investigador social toma decisiones (implícita o explícitamente) que revelan su adherencia ideológica, su compromiso. Dichas decisiones incluyen la elección del tema de estudio, su enfoque teórico desde paradigmas y perspectivas concretas, así como la utilización de unas estrategias y técnicas metodológicas. Todas ellas, decisiones de diseño, en apariencia meramente técnicas, pero en el fondo (o en sus consecuencias) asociables a posturas ideológicas o sociopolíticas determinadas (Valles, 1999, p. 69).

La investigación cualitativa entonces da cuenta de procesos, relaciones y significados, donde se privilegian los aspectos interpretativos de los fenómenos. En ella se produce una reconstrucción del contexto socio histórico en el cual los datos emergentes adquieren sentido.

Se sustenta en una concepción de la realidad como compleja, donde lo social es producido y productor de las relaciones interpersonales y de la cultura y ello contribuye a la comprensión de lo humano.

Una de las características centrales de la investigación cualitativa es la de enfocarse en las experiencias vividas por los sujetos y la palabra y perspectiva propias de los actores sociales.

Así los estudios de carácter cualitativo, son descriptivos, analíticos y comprensivos como modos privilegiados de conocer. Se trata de diseños flexibles que no están determinados en su totalidad a priori sino que se van ajustando de acuerdo a las interacciones que quienes investigan van produciendo con el campo a investigar.

4.1.2 La Investigación Acción en Educación

Colmenares y Piñeiro (2008) plantean que la Investigación Acción como metodología de investigación en educación es aquella “en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativos dentro y fuera del aula” (2008, p. 99).

La Investigación Acción tiene su origen en los años cuarenta (40) a partir de los trabajos de Kurt Lewin y desde este inicio, es una metodología que se vincula con el abordaje de situaciones prácticas, donde quien investiga es también un agente de cambio junto con las personas participantes. Es así que se incorporan desde su origen las nociones de: intervención, mejora y colaboración.

Teóricos e historiadores de la Investigación Acción (Colmenares, 2008, p. 102 a 103), plantean que existen tres modalidades epistémicas y prácticas de la misma:

- i. Modalidad técnica: basada en diseñar planes de intervención para la mejora de habilidades profesionales y resolución de problemas. Los agentes externos (investigadores) actúan como expertos y responsables pautando los pasos del proceso y centralizando las relaciones con los sujetos participantes.
- ii. Modalidad práctica: se sustenta en la búsqueda del desarrollo del pensamiento práctico a través de la reflexión y el diálogo, transformando las ideas e

incrementando la comprensión de los fenómenos. Los agentes externos cumplen papel de asesores y/o consultores. Existe una relación más próxima entre sujetos de la investigación e investigadores.

iii. Modalidad crítica o emancipatoria: partiendo de las modalidades anteriores, incorpora la noción de emancipación de quienes participan en dichos procesos a través de la transformación de las organizaciones y la sociedad a través de la reflexión crítica. Tiene como propósito el cambio de las prácticas poniendo un marcado énfasis en la formación de los profesionales de la educación.

La Investigación Acción se presenta como un método de investigación, al tiempo que como una herramienta orientada hacia el cambio educativo, partiendo de un enfoque dialéctico y complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente construcción y reconstrucción por parte de los actores sociales.

En tanto se interviene mientras se investiga, esto supone un marco teórico y un posicionamiento político y ético en relación al campo de lo educativo como espacio de transformación, desde la praxis.

La investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso. (Colmenares 2008, p. 105).

Para Elliott (2000) la Investigación Acción en educación explora las prácticas educativas en el aula y en los centros educativos, donde se investigan acciones y situaciones que implican a los y las docentes en el análisis y la reflexión de sus propias prácticas como participantes del proceso.

Carr y Kemmis (1986) proponen que la Investigación Acción se caracteriza por ser; transformadora, reflexiva, colaborativa y participativa.

Por otro lado, Colmenares y Piñeiro (2008) plantean que la Investigación Acción en educación tiene las siguientes características (2008, p. 105 -108)

- i. Objeto: es el de explorar los hechos educativos en donde los mismos se producen; comprendiendo no solo una situación problemática sino todas aquellas que permitan mejorar o modificar una situación. No se trata de problemas propuestos por técnicos, ni de interés académico sino que es imprescindible que el objeto de la investigación sea un problema identificado como tal por los actores sociales involucrados.
- ii. Intencionalidad: es la de mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza. Se constituye un vínculo entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativo entre los actores sociales implicados. A través del trabajo conjunto se genera un espacio de diálogo en el que, mediante la reflexión, se construyen significados compartidos sobre la tarea.
- iii. Los actores sociales e investigadores: están involucrados en las situaciones a investigar y exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente.
- iv. Los procedimientos: la Investigación Acción no es exclusivamente la reflexión sobre las prácticas. Como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia de los protagonistas educativos. Las técnicas utilizadas responden a un proceso planificado e intencionado de las acciones a seguir. Toda la información que se recoge es sistematizada y analizada en categorías, que según los momentos y/o fases del proceso permiten evaluar las acciones implementadas. La Investigación Acción se estructura en ciclos de investigación en espiral en la que la reflexión es la base para la acción.

Al decir de José Cerrillo Vidal,

...cualitativa es la perspectiva de investigación en la que la articulación entre epistemología y ética resulta más conflictiva. Más considero que es precisamente esta problemática la que está en el corazón de nuestra práctica. La búsqueda del imposible equilibrio entre el conocimiento immanente, respetuoso con los discursos de los sujetos, con el flujo de la vida cotidiana en su imperfección, que renuncia a la cosificación de aquellos a quienes estudia por un lado; y la imprescindible intervención activa del investigador (a través de la interpretación, la formalización, el análisis por otro)...(2009, p.9).

En ese marco, este estudio se propone un trabajo con, desde y hacia los centros educativos como sujetos de intervención y sus protagonistas y desde una ética orientada al cuidado del otro en tanto sujeto dialógico, entramado de relaciones y pertenencias, sostenido desde una profesionalidad en permanente debate.

4.1.3 Técnicas

1. Rastreo documental

Se profundizó en documentos oficiales y no oficiales de la ANEP-Co.Di.Cen, CES y otros actores institucionales vinculados a la temática.

Se hizo especial énfasis en aquellos vinculados al Plan 1996 y su reformulación 2006 (diagnóstico, evaluaciones, estudios) así como documentos que desde cada uno de los centros en los que se desarrolló el trabajo de campo consideró pertinente (Proyectos institucionales y de Centro).

El rastreo documental como técnica de investigación tiene como finalidad la búsqueda de datos e información sobre temáticas particulares a partir de fuentes documentales que proporcionan información significativa en el contexto de un campo de problemas específico. En este sentido colabora con la construcción del tema de investigación y orienta en la selección y pertinencia del resto de las técnicas de investigación a utilizar (Rojas, 2011).

Fue por ello el punto de partida y posibilitó configurar un estado de situación al tiempo que una contextualización histórica acerca del tema a investigar. Contribuyó además a la familiarización con las instituciones en las que se desarrolló el trabajo de campo.

Su importancia no se acotó al inicio del proceso de investigación sino que el trabajo sobre diversidad de documentos fue una actividad permanente en tanto nuevas instancias de trabajo de campo propiciaban nuevas búsquedas.

2. Entrevista

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con:

En la fase 1. Inspectores de Institutos y Liceos.

En la fase 2. Integrantes de los equipos de dirección de los centros educativos seleccionados.

En ambos casos se utilizaron guiones de entrevista. Con Inspectores el guión fue del tipo lista de temas, más abierto ya que se requerían espacios y climas diversos: aproximación al tema, recabar opiniones al respecto y orientación puntual hacia el trabajo de campo. Esto último requirió una modalidad más directiva para la concreción de acuerdos para el trabajo de campo. (Anexo 2)

En las entrevistas con equipos de gestión, se utilizó un guión un poco más pautado en función de temas. En tanto la técnica de la entrevista es semiestructurada, se contempló y habilitó lo emergente en el discurso de quienes fueron entrevistados y si bien se procuró dar cuenta de los temas guionados, el producto final es más amplio y rico en información que lo pautado. Teniendo en cuenta el guión, el mismo no determina ni acota el devenir discursivo en la entrevista sino que constituye una ruta a seguir así como un registro de temas a tratar. (Valles, 1999) (Anexo 3)

Se realizó registro en audio y se obtuvo consentimiento informado en todos los casos. (Anexo 1)

3. Grupos focales

Se implementó un grupo focal por liceo, donde participaron docentes que accedieron voluntariamente.

Como se explicitó anteriormente, a partir del acuerdo sobre el día y la hora a implementarse, se confeccionó un listado de hasta quince docentes por colectivo, y se identificó un facilitador institucional con quien se realizaron las comunicaciones puntuales para concretar la implementación del mismo.

Con esta técnica se buscó: "...hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; el grupo focal se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto..." (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009, p. 52)

La integración y conformación de los grupos, contempló la homogeneidad de posiciones y funciones en tanto se trató de docentes del mismo liceo y turno, a la vez que la heterogeneidad en cuanto a asignatura que dicta, grado en el que se desempeña, antigüedad en el cargo y en la institución. Se procuró controlar la variable jerárquica, funcionales y de género a efectos de evitar sesgos en la integración a través del estudio de una planilla de inscripción que se utilizó para el registro de los y las aspirantes a integrar el grupo. En ella se solicitaban datos personales y profesionales que permitieron posteriormente ajustar la conformación de los grupos a tales efectos. (Anexo 4)

El grupo de participantes puede ser homogéneo o heterogéneo, dependiendo del estudio; cuando se trata de explorar experiencias compartidas, se aconseja un grupo homogéneo. Sin embargo, la heterogeneidad puede ser ventajosa porque facilita la profundización con base en diferentes perspectivas del problema...Uno de los mayores beneficios de la estrategia mencionada es el hecho de la participación y compromiso de las personas en la problemática del estudio. (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009, p. 55)

Se realizó registro de audio y video y se implementó el consentimiento informado.

El grupo focal prevé la participación de un moderador y un observador. En este caso el equipo se conformó por la Maestranda y la Tutora de Tesis en el rol de observadora.

La decisión de incluir en el rol de observadora a la Tutora de Tesis, se fundamenta en el criterio de confidencialidad que la técnica en particular y la investigación en general requieren. Se entendió que era la figura que mejor garantizaba la confiabilidad de la técnica hacia quienes participaron.

Para dicha instancia se confeccionó un guión que se adjunta. (Anexo 5)

4. Dispositivo ERPE (Espacio de Reflexión sobre Prácticas Educativas)

Dicho dispositivo, tuvo como objetivo específico¹⁴ trabajar en los colectivos docentes a partir de proponer un *espacio de reflexión sobre las prácticas educativas* (ERPE).

Con este dispositivo se abordó la temática del trabajo en equipo y la cultura colaborativa, apelando a los mayores niveles de participación, circulación de la palabra y sus afectaciones, a la vez que una retroalimentación del proceso investigativo con los propios actores involucrados. Se desarrolló en una instancia de coordinación grupal por centro educativo.

Los contenidos trabajados estuvieron vinculados a los emergentes del trabajo de campo con niveles de sistematización y análisis. Fueron socializados y puestos a consideración de los colectivos docentes para recoger reflexiones, análisis, divergencias y convergencias acerca de lo producido. El encuentro dialógico en esos espacios supone una oportunidad de apropiación y participación efectiva y colectiva del tema central de investigación así como de los enunciados preliminares que puedan trabajarse a modo de análisis reflexivo colectivo.

4.2 Fases del Proceso de Investigación

De acuerdo a la metodología de Investigación Acción, se planificaron tres fases para el trabajo de campo, sujetas al devenir del proceso del estudio.

Se propuso una estrategia que oriento y enmarcó el diseño metodológico ya que el mismo se va reformulando en el encuentro con la tarea propuesta y las voces de quienes participaron del proceso.

Cada una de las fases se integró de modo articulado a la fase siguiente, lo cual supuso reconsideraciones y diálogo entre teoría y práctica así como flexibilidad técnica y metodológica en el desarrollo del trabajo. La reformulación y reorientación de las fases y técnicas fue producto de la reflexión permanente y de la participación efectiva de los sujetos y actores institucionales en una praxis integrada entre la teoría y la práctica.

4.2.1 Primera Fase

La primera fase fue de aproximación a la temática y se centró en la recopilación y análisis documental así como entrevistas a informantes calificados.

Se inicio con la tramitación de los avales ante el Consejo de Educación Secundaria para obtener la autorización para la realización del trabajo de campo en liceos públicos de de Montevideo.

A. Búsqueda y recopilación de documentos: se realizó desde diversas fuentes documentales

1) Publicaciones oficiales

La ANEP posee un departamento de publicaciones oficiales a través de la cual se comunican en forma interna y se difunden hacia los subsistemas de la administración diversidad de temas. Los mismos incluyen: proyectos, investigaciones, memorias quinquenales, evaluaciones educativas, entre otros.

Para este estudio se focalizo la búsqueda en la documentación oficial a aquella que remitiera al espacio de coordinación docente en enseñanza media. El propósito fue reconstruir el contexto histórico de surgimiento de la propuesta así como su fundamentación teórica.

Así mismo se procuró localizar documentación donde se analizara y evaluara la implementación del espacio y se explicitaran los criterios institucionales y educativos para su universalización a todo el ciclo básico de educación media.

La accesibilidad a la documentación fue heterogénea y gradual, una vez identificados los documentos necesarios de su estudio emergían nuevos documentos necesarios de ser indagados. Una complejidad la constituyó la dispersión de los mismos, llegando incluso al traslado a un departamento limítrofe para recuperar algunos. Esta particularidad hizo que el estudio y rastreo documental como fase se extendiera a lo largo de todo el estudio superponiéndose con otras instancias del proceso.

2) Documentos Internos del CES y CODICEN

Entre ellos se incluye la ley de presupuesto nacional para la educación (1995), la exposición de motivos ante la comisión legislativa de educación y otros que remiten al funcionamiento interno e implementación de los espacios de coordinación en los centros.

Esta documentación (circulares, memos, resoluciones) es accesibles desde la página web del CES, o en la Biblioteca Central que se ubica en el Liceo IAVA y en la sede de la Inspección de Institutos y Liceos.

Resultado fundamental la orientación brindada por informantes calificados quienes aportaron su material personal en ocasiones.

3) Publicaciones vinculadas al tema

Fundamentalmente investigaciones y artículos relacionados con el tema y producidos por actores institucionales que se encuentran vinculados actualmente al sistema educativo público uruguayo.

B. Entrevistas a informantes calificados

Dado el carácter metropolitano del estudio, se identificaron como informantes calificados a Inspectores de Institutos y Liceos del CES de Montevideo.

En el momento de iniciar la primera fase, el área metropolitana se dividía en tres zonas administrativas de supervisión de inspecciones. Esto se modificó y actualmente son dos enmarcadas en el proceso de regionalización que transita la Inspección del CES.

Al comienzo de esta etapa, se mantuvo una entrevista con quien en ese momento ocupaba el cargo de Inspectora General y se acordaron los aspectos formales de implementación de las diferentes instancias del trabajo de campo. Con posterioridad a la

autorización y aval para su desarrollo, en dicha instancia se trabajó sobre el tipo y categoría de liceos en los que sería viable la realización del estudio estableciéndose liceos de Montevideo de dos regiones (Este y Oeste) de Ciclo Básico (1ro, 2do y 3ero) de 3ra Categoría (aproximadamente 600 alumnos) con 10 a 12 grupos por turno.

Además de establecer esta definición de los liceos, se le solicitó a la Inspectora que indicara un/a Inspector por región que pudiera participar en una entrevista con la característica de tener afinidad con la investigación, su tema y metodología en el entendido de que además de ser una figura de referencia institucional, lo fuera también en relación a la temática. De este modo los y las Inspectoras en sus regiones, se posicionaron como interlocutores calificados y no solo informantes, constituyéndose sus puntos de vista como fuente de datos a la vez que de articulación para el proyecto.

Las entrevistas a Inspectores dieron cuenta de una serie de objetivos relacionados con el abordaje de la temática y con el diseño metodológico propiamente dicho.

En esas instancias a través de entrevistas semiestructuradas, se dio cuenta de las siguientes pautas (Anexo 2):

- i. Presentación de la investigadora y del proyecto
- ii. Identificación de tres centros educativos por zona de supervisión
- iii. Aproximación conceptual al tema de investigación
- iv. Sugerencias de documentación oficial o bibliografía

El propósito de estas instancias fue recolectar la opinión institucional sobre el tema de investigación, así como recibir orientación para el abordaje teórico y conceptual del mismo. Propiciar la identificación, caracterización y selección de los centros educativos que según el criterio de las Inspecciones se ajustara a los objetivos del estudio, dentro de los parámetros establecidos por la Inspección General.

En el marco de la metodología de la Investigación Acción las instancias de entrevista con Inspecciones, permitieron realizar un mapeo y aproximación a los centros a partir del lugar de las Inspecciones. Desde allí realizaron un ejercicio de visualización y conceptualización de las dinámicas institucionales, en torno a la temática del trabajo en y de equipo para fundamentar la propuesta de cada liceo.

Al acordar la modalidad de llegada a los liceos con las Inspecciones se propició el involucramiento de este estamento en el cuidado por los resguardos éticos de protección de los sujetos involucrados a la vez que se protocolizó un procedimiento que se implementó del mismo modo en ambos liceos.

Este aspecto es relevante desde el punto de vista metodológico y también desde el posicionamiento ético. Todos los estamentos de la institución conocieron el procedimiento de elección de los centros y el criterio utilizado fue el de la potencialidad del encuentro y diálogo entre los objetivos de la investigación y la dinámica institucional así como aquellos colectivos docentes que se beneficiarían del trabajo desde el dispositivo ERPE de intervención institucional.

Con los avances de esta primera fase se pautó el trabajo de campo en los liceos, con equipos de dirección y colectivos docentes. Es en dichas instancias que se define la realización del trabajo de campo en dos centros educativos y no en tres como se había pautado inicialmente. Dado que el número de centros respondía a una división administrativa-territorial que se encontraba en reformulación, se optó por el número de dos de acuerdo al ajuste del nuevo diseño institucional.

4.2.2 Segunda Fase

A partir de la elección de los liceos se estableció un primer contacto y se acordó una entrevista con los equipos de gestión. A los efectos de preservar la identidad de los mismos se procede a denominar a los liceos con los números 1 y 2.

El liceo 1 cuenta con equipo de gestión integrado por Directora y Subdirectora, por lo cual fue una entrevista realizada en forma conjunta.

El liceo 2 solo cuenta con Directora por tanto se realizó una entrevista individual.

Respecto a las características administrativas, se trató de liceos de Ciclo Básico (1ro, 2do y 3ro) de 3ra categoría, es decir con 600 alumnos matriculados y 10 a 12 grupos por turno.

Una vez concluida la entrevista a los equipos de gestión se solicita la autorización para participar de una instancia de coordinación docente a los efectos de:

- i. Presentar la investigación
- ii. Proponer la realización de un grupo focal
- iii. Realizar una lista de participantes del mismo

Previamente se acordó la fecha de realización del grupo focal, así como se solicitó la autorización para desarrollarse durante el horario de coordinación docente en el local liceal.

A los efectos de la coordinación de la logística se contactó un referente institucional que colaboró con la investigación en estos aspectos.

Tanto para las entrevistas como para los grupos focales se implementó el consentimiento informado.

En ambos liceos se alcanzó un número de entre 12 y 15 participantes por grupo.

Para el rol de observadora durante el desarrollo de los grupos focales se contó con la presencia de la Tutora de Tesis, a efectos del resguardo de la confidencialidad.

A partir de la experiencia de implementación de esta fase en el Liceo 1, se optimizan los tiempos y la organización para la réplica en el Liceo 2. Estos cambios se imponen fundamentalmente en dos planos: por un lado en lo que hace a la logística (acuerdo previo a la presentación en coordinación) por otro en lo que tiene que ver con identificar una figura que fuera referente para la articulación con participantes del grupo focal en cuanto a la comunicación de los aspectos formales del grupo (fecha, horario, salón, entre otras).

En el Liceo 1 principalmente transcurrió más de un mes entre la presentación en coordinación y la concreción del grupo y se utilizaron diferentes medios como correo electrónico y teléfonos celulares para mantener el contacto, además de la referencia en el centro.

La ventaja fue poder realizar las tres instancias (entrevista con Dirección, presentación al colectivo y Grupo Focal) en el correr de dos meses en el mismo año.

En el Liceo 2 la entrevista con Dirección se concretó al final del año lectivo, por lo cual la misma desestimo la posibilidad de concretar las dos siguientes instancias en ese año.

Al año siguiente la Dirección liceal había cambiado y fue necesaria una instancia extraordinaria con la nueva Directora a efectos de familiarizarla con el estudio, sus objetivos y metodología. Ese mismo día se realizó la presentación en la coordinación de centro y se inscribieron profesoras y profesores para el Grupo Focal que se concretó una semana después. Si bien se había designado una persona referente para la articulación como en el liceo 1, su actuación no fue requerida de igual modo en el Liceo 2.

4.2.3 Tercera Fase

En la tercera y última fase del trabajo se implementó el dispositivo ERPE en los espacios de coordinación de cada centro educativo.

El propósito fue implementar el dispositivo con docentes, a través de una propuesta de sensibilización con la temática de investigación y contribuir con la apropiación del proceso por parte de los actores institucionales.

De acuerdo a la técnica, el dispositivo requiere de la participación de dos figuras una que coordina (Maestranda) y otra que observa y colabora con el desarrollo de la actividad (Tutora).

En el Liceo 1 se coordinó de forma telefónica con la Dirección quienes fijaron la fecha y comunicaron a los y las profesoras sobre la realización de la instancia, la cual se desarrolló en el horario previsto para la coordinación docente.

En el Liceo 2 no fue posible realizar la instancia ERPE pese a los reiterados contactos telefónicos y personales mantenidos con la Dirección. A pesar de expresar comprender la importancia de esta instancia, se aludió a dificultades de distinta índole en diferentes momentos del año. Cumplido un trimestre sin lograr esta instancia fue una decisión personal de la investigadora cerrar inconcluso el trabajo de campo en el liceo 2 en lo que respecta al dispositivo ERPE como parte de este estudio. Las razones se deben fundamentalmente a los tiempos necesarios de desgrabación y análisis de los datos, así como a la consideración de que la Dirección como nueva en el rol podía tener resistencias en habilitar el espacio.

En la instancia en el Liceo 1 se colectivizaron los primeros resultados de la investigación. La actividad convocada fue para toda la institución, incluidos quienes participaron de los grupos focales. Esta actividad permitió contrastar en el colectivo algunos aspectos que ya estaban siendo procesados durante esta investigación, en un espacio diseñado especialmente para el intercambio y la reflexión docente. También fue una instancia que ofició de restitución de la etapa de trabajo de campo al centro todo, incluidos los equipos de dirección.

4.3 Características de la Muestra

Se trató de una muestra teórica e intencionada. No se procuró un número estadísticamente representativo para alcanzar generalizaciones sino conocer y

comprender los procesos en contextos determinados sobre los que existe un interés particular de ser estudiado.

La forma de elección de los centros educativos fue a partir de las instancias de entrevista con las Inspecciones. En ellas a partir de la presentación del proyecto y la metodología de la investigación, la inspección aportaba tres (3) centros posibles, dentro de los parámetros definidos (zona, número de estudiantes, ciclo básico) donde consideraran viable el desarrollo del estudio.

En el presente apartado se caracterizan brevemente los centros ya que este ejercicio de explicitación aporta al enriquecimiento de los datos y análisis posteriores. Esta caracterización se realizó tomando como fuente documentos institucionales y las entrevistas con los equipos de dirección.

4.3.1 Liceo 1

Es un centro educativo ubicado en la zona este de Montevideo, en el barrio Malvín. Fue fundado en el año 1985 y de acuerdo a lo planteado por el equipo de Dirección el liceo modificó su matrícula de diez años a la actualidad. Se encuentra en un barrio de clase media y media alta, donde concurren estudiantes desde la zona norte y solo un 10% lo constituyen estudiantes que son del barrio. Los adolescentes de la zona, concurren mayoritariamente a instituciones privadas aunque hayan cursado primaria en la Escuela Pública. Este fenómeno que se observa homogeneiza la matrícula operando como reforzador de los imaginarios locales acerca de que son estudiantes con bajo nivel educativo y peligrosos; el trabajo sobre este imaginario tanto para el barrio como para los estudiantes resulta central según expresa el equipo de dirección.

Se trata de un liceo de Ciclo Básico Reformulación 2006, con aproximadamente seiscientos (600) estudiantes y ciento cincuenta (150) docentes. Inserto al sur de la ciudad de Montevideo y próximo a la rambla. Debido al proceso de cambio del perfil social del alumnado descrito anteriormente, se encuentran en desarrollo acciones hacia el reposicionamiento y desestigmatización del centro en el barrio, manteniéndose una comunicación fluida con las diversas organizaciones de la zona.

El equipo de gestión actual tomó su cargo a comienzos del año lectivo 2013. El plantel docente es estable desde hace más de 10 años, con muchos profesores referentes de su asignatura que son elegidos por estudiantes de formación docente como profesores adscriptores.

4.3.2 Liceo 2

El Liceo 2 se ubica en la zona oeste semirural, en las afueras del barrio Colón de Montevideo. Fue inaugurado en marzo del año 2013 y desde ese momento la dirección ha continuado en el cargo, hasta 2014. Su matrícula está conformada por estudiantes de la zona.

La dirección lo definió como una infraestructura atípica para un centro educativo. Es un local pequeño, similar a una casa con dos plantas y un parque y quinta que lo rodean. El edificio está rodeado de naturaleza, enjardinado. Se observaron los movimientos de las personas a través de los ventanales, hay espacios variados de encuentros y posibilidades para el contacto interpersonal y la proximidad física.

Al igual que en el Liceo 1, se trata de un centro con aproximadamente quinientos (500) estudiantes y (80) profesores, de ciclo básico Reformulación 2006.

En relación al entorno barrial, la inauguración del liceo se vivió como un quiebre con la vida cotidiana lo que se entendía por parte de la dirección como parte del estigma que pesa sobre el ser adolescente y hubo algunos conflictos con vecinos. Por otro lado hay otros vecinos que agradecen la presencia de jóvenes y el cambio en el paisaje barrial.

El proyecto institucional es el de "Liceo Natural" vinculado al cuidado y preservación de la naturaleza. Desde el año 2013 se trabaja en una huerta. También se consolidó un coro que realiza actuaciones en instituciones de la zona. Otra actividad instituida son las jornadas de integración diseñadas e implementadas por el colectivo docente.

4.4 Procesamiento, análisis y difusión de datos

4.4.1 Procesamiento

El procesamiento de los datos fue al decir de Farías y Montero *artesanal* puesto que:

Se trata de admitir que aún hoy, con todos esos adelantos, la investigación en las ciencias sociales, sea cuantitativa o cualitativa, sigue exigiendo sensibilidades, improvisaciones y criterios necesariamente humanos y personales...y que como en toda buena artesanía mucho debe ser hecho "a mano. (Farías y Montero, 2005 p. 13).

Se optó por un análisis continuo posterior a cada técnica incorporando la dimensión afectiva y teniendo presente la dinámica institucional con sus tensiones y contradicciones y los modos en que ello impacta en la persona de la investigadora. En este sentido se

descartó un procesamiento informático de los datos y se apeló a aprehender la complejidad de las diferentes narrativas sin seguir una linealidad sino una necesaria recursividad en su comprensión. Para Farías y Montero (2005) los métodos son formas sistemáticas de actuar, a fin de alcanzar una meta. En el ámbito de la ciencia, esa meta es producir y validar conocimientos; establecer relaciones o correspondencias entre determinadas explicaciones o interpretaciones y las particulares circunstancias o fenómenos.

4.4.2 Análisis

Se utilizó análisis de contenido como método para la lectura e interpretación del material aportado por las entrevistas, grupo focal y ERPE.

El análisis de contenido, para Iñiguez (2009), desde el punto de vista metodológico permite sistematizar y analizar información. A partir de un corpus, se definen una serie de categorías implicadas con la temática y operativas para el análisis de los datos. El análisis de contenidos será semántico y pragmático, es decir que apuntará a develar los sentidos de lo que se expresa y la intencionalidad con la que se enuncia. Se lee, se interpreta, lo dicho y sus significados así como las interacciones dialógicas que se producen entre las diversas voces.

Iñiguez define tres momentos para el análisis de contenido:

- (1) Preanálisis, organización del material y diseño del plan de trabajo con los datos,
- (2) Codificación, es el pasaje de los datos iniciales a los “datos útiles” (Iñiguez, 2009) supone la fragmentación del texto y la “catalogación de elementos”
- (3) Categorización, es la organización y clasificación de las unidades de sentido de acuerdo a los criterios construidos durante el proceso de análisis.

Para Montero (2005) es imprescindible lograr la mayor correspondencia entre los aspectos operativos y los sustentos epistemológicos de la metodología y técnicas seleccionadas. En tal sentido el análisis de los datos supone la búsqueda de la comprensión de aquello que se definió como problema de investigación a través del encuentro con la palabra, los enunciados y las expresiones de los sujetos de la investigación así como con las voces múltiples de lo colectivo y sus relaciones; develando y desplegando los sentidos y significados desde sus propias expresiones.

4.4.3 Informe final y difusión

Se realizó un informe final culminado el trabajo de campo y el proceso de entrega de Tesis de Maestría.

Se realizaron instancias de divulgación de los resultados en centros educativos, con diversos actores y estamentos de instituciones educativas, así como actividades de difusión en general en organizaciones vinculadas a la temática.

4.5 Análisis de la implicación

En posición de investigadora y asumiendo el uso de la primera persona, considero que en el marco del capítulo metodológico y desde la Investigación Acción (IA) es imprescindible incluir un apartado acerca del análisis de la implicación.

La IA constituye un proceso continuo de reflexión y praxis que exige un ejercicio permanente de análisis en sucesivos movimientos. En ellos quien investiga no se encuentra solo, sino que dialoga continuamente con los hallazgos que emergen tanto en instancias planificadas como en instancias no planificadas, en el trabajo de campo y en cada una de las fases del proceso.

La constitución de cada una de esas fases remite a tiempos concretos dentro del diseño metodológico y a otros tiempos que van más allá de este estudio en particular y que se fueron configurando en un campo de práctica profesional determinado en el ámbito de la educación pública.

Este tránsito ha producido y produce un sistema referencial, teórico y práctico del ejercicio profesional, una visión sobre el campo educativo y una posición subjetiva de compromiso con la transformación del mismo. Todo lo mencionado me constituye como Psicóloga *en* la educación y *de* la educación, posición que debí articular y dejar en suspenso alternativamente con la de investigadora.

El diseño de investigación supuso dentro de las técnicas una diversidad que requería diferentes niveles de participación y presencia como investigadora, el que me resultó más desafiante fue en la fase tres (3) la implementación del dispositivo ERPE.

Retoma Lorenzi a Loureau, afirmando:

...toda investigación es intervención de la institución de investigación en los flujos o pantanos de la vida cotidiana del investigador tanto, y a menudo antes que, la vida cotidiana de las poblaciones estudiadas...'. Así el análisis de la implicación intenta ayudar a la "toma de conciencia" de dicha intervención (1994 p140-141 citado en Lorenzi 2015).

Los antecedentes del dispositivo ERPE como práctica en el trabajo que desarrollé en la ANEP y su introducción como técnica de investigación en este estudio, suponían una oportunidad para la sistematización y la validación del mismo como herramienta de intervención psicológica en las instituciones educativas.

El desafío lo constituyó mantener la distancia operativa entre este objetivo y la implementación del dispositivo en un encuadre diferente, el de la investigación y no el de la intervención. Si bien toda técnica de investigación puede implicar efectos de intervención

este no era el objetivo del estudio y por lo tanto devenir en lugar de intervenir fue el propósito implícito del posicionamiento como investigadora en dicha instancia.

En esta línea, la integración de la Tutora ofició como un resguardo extra para el cuidado del encuadre.

Otro punto necesario del análisis de la implicación es el campo y propósito de la investigación en sí:

Es verdad, que si en el fondo, elegimos nuestro objeto de investigación como tal, es porque nuestra mirada está guiada por lo que nos afecta, por otro lado realizamos investigaciones porque no sabemos todo y sabemos que aún tenemos que aprender sobre lo que fuere y ello debe bastar para que tengamos cuidado con nuestra inclinación a tratar de comprobar lo que anhelamos, que fuera de un cierto modo, o provocado por algo que ya creemos que sabemos que es. (Nasciutti, 2003, p. 3)

El trabajo en la educación, con los colectivos docentes y el trabajo de equipo hacen a mi interés personal, constituido a lo largo del tiempo en más de quince años de ejercicio profesional. Esta condición supuso una doble tensión: la de la familiaridad con la práctica y el campo de investigación y la de sesgar la escucha y la mirada, restringiéndola a aquellas expresiones que dieran cuenta y confirmaran los supuestos de los que partía.

El requerimiento de la escucha atenta y respetuosa de otras voces, la fuerza e insistencia de sus enunciados, los hallazgos, lo nuevo, lo inesperado, constituyen indicadores de un ejercicio de la reflexividad, indispensable desde una ética de la presencia y lugar del otro, de todos y cada uno de esos otros que se constituyeron en sujetos de la investigación.

El análisis de la implicación y la reflexividad se constituyen en transversalidades de todo en proceso de investigación, cuyo inicio no se restringe al del estudio en sí o a la primera fase del trabajo de campo sino que lo trasciende y encuentra su origen desde la construcción del tema de investigación.

4.6 Consideraciones éticas

Desde mi formación y trayectoria la dimensión ética es fundamental y fundante con la educación, con sus organizaciones y con la necesidad de contribuir operativamente desde la Psicología al campo educativo.

Desde dicho campo como ámbito de inserción profesional, la preocupación por el abordaje institucional de los equipos docentes, ha constituido una trayectoria y acumulación de acciones y experiencias que requieren trascender la empiria y tomar un estatuto que las vuelva inteligibles, compartibles y transferibles.

En este sentido los centros educativos son sujetos y no meros objetos de abordaje, coherente con una propuesta de investigación-acción; un sujeto de la alteridad.

Tomando como guía, orientación y sustento la “ética de la autonomía” (Rebellato y Giménez, 1997) desde su propuesta reflexiva, implicada y emancipatoria; este estudio propone una metodología que promueve los mayores niveles de participación de los sujetos intervinientes. Formando, siendo y teniendo parte (fundada e informada) en el proceso investigativo y particularmente en la información y divulgación de los resultados.

Desde lo deontológico, se tomaron en cuenta los estatutos y protocolos que regulan el ejercicio profesional de forma de prevenir y preservar a los y las participantes de posibles acciones no pertinentes en el transcurso del proceso de investigación.

Se utilizó un formulario de consentimiento informado en las circunstancias previstas y se procuró la comprensión y la firma voluntaria para la participación.

Este estudio por tanto se enmarca en el Código de Ética Profesional del Psicólogo/a (Uruguay), y particularmente en su Capítulo X específico sobre investigaciones (Art 61 a 68) donde se establece el imperativo de preservación de los principios éticos de respeto, dignidad, bienestar y derechos de personas y seres vivos que participen de investigaciones. En cuanto a la reserva y confidencialidad, las mismas abarcan tanto a personas como a instituciones, aceptando estas a través del consentimiento informado la divulgación de los datos resultantes en el marco de lo académica y científicamente preciso y necesario.

Por otro lado y en el marco de la responsabilidad social que impone el ejercicio profesional de la psicología expresa:

Los Psicólogos ejercen su compromiso social a través del estudio de la realidad y promueven y/o facilitan el desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde

su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo y de la comunidad (Principios éticos de los Psicólogos del Mercosur y países asociados, 1997)

Por tanto, estaba previsto atender alguna demanda específica que estuviera vinculada al proceso de investigación y que fuera efecto directo o no de la participación en la misma dentro del centro educativo.

Lo antedicho sustentado también en el Decreto CM/ 515 del 2008 MSP sobre protección integral de los seres humanos sujetos de investigación en su Capítulo II artículo 6, literales l) y m) donde se exige a las investigaciones garantizar que "se traducirán en beneficios cuyos efectos continúen haciéndose sentir después de su conclusión" a la vez que asegurar el retorno de beneficios para personas y comunidades involucradas. "Cuando por interés de la comunidad hubiese beneficio real en promover o estimular cambio de costumbres o comportamientos, el protocolo de investigación debe incluir siempre que sea posible, disposiciones para comunicar tal beneficio a las mismas".

El desarrollo de este estudio así como la divulgación de sus resultados se sustentan en los principios de participación y restitución a los agentes y actores de la educación quienes son sujetos del mismo.

CAPITULO 5

El presente capítulo corresponde al análisis de las entrevistas, grupos focales y dispositivo ERPE del estudio.

Como se señaló en el capítulo metodológico, el análisis se realizó en forma transversal y permanente durante todo el proceso de investigación, incorporando la escucha y la vivencia como contenidos a integrar en el continuo del estudio.

En el apartado específico del procesamiento de los datos, el mismo se realizó a través del método de análisis de contenido que posibilita la lectura e interpretación de los sentidos discursivos, de los enunciados, sus voces y silencios, sus diálogos e interacciones.

Así mismo, posibilita la comprensión de los fenómenos y sus circunstancias a través del establecimiento de relaciones y vínculos entre la diversidad de expresiones.

El análisis de contenido posibilita organizar y sistematizar la información obtenida y definir categorías que a su vez se articulan con las preguntas de investigación de modo tal de encontrar un sentido a lo dicho, constituido como una unidad conformada desde diferentes voces.

Las categorías de análisis son cinco (5) compuestas a la vez algunas de ellas por sub categorías.

La categoría inicial es *trabajo de equipo*, en la misma se intentó dar cuenta de las definiciones e ideas que poseían los diferentes estamentos sobre el mismo. A partir de esta visión general se va introduciendo la temática para arribar a la consideración de los factores facilitadores y obstaculizadores para el logro del trabajo de equipo.

La siguiente categoría remite al análisis de los *factores individuales que inciden en el trabajo de equipo* del orden de lo subjetivo y profesional. Esta categoría se construye como emergente a partir de las expresiones de las y los entrevistados que aludían a las características requeridas para el trabajo de equipo.

Del análisis de las posiciones subjetivas, se focalizó en la *dimensión institucional*, en la búsqueda de identificar prácticas en los centros educativos que incidieran en las posibilidades de desarrollar trabajo de equipo. Dentro de esta categoría se trabajó con tres (3) sub categorías: *estilos institucionales*, *coordinación docente* y *reflexión sobre las prácticas*, buscando sentidos que sugirieran o no culturas colaborativas en los liceos estudiados. Esta categoría reflejó varias de las preguntas centrales de la investigación, las que hacían referencia a la importancia de los espacios instituidos para la coordinación docentes y el potencial de la reflexión sobre las prácticas como posibilitadores del trabajo de equipo.

A partir del análisis de la incidencia de estos aspectos, se consideró la importancia de comprender los *impactos del trabajo de equipo* en los centros fundamentalmente a partir

de dos sub categorías: el *estudiante como tarea* y la *organización liceo*. La sub categoría estudiante como tarea, también es de carácter emergente a partir de la lectura e interpretación de los datos y quedó develada por la fuerza narrativa con que era presentada desde los y las docentes, cobrando una entidad propia. También resultó fundamental la visualización del impacto del trabajo de equipo a nivel de la organización liceal, en el entendido de que da cuenta de la construcción o el tránsito hacia culturas colaborativas.

Finalmente se analizó el dispositivo ERPE como unidad de análisis, sin establecer interrelaciones con las entrevistas. El sentido de esta decisión se relacionó con la singularidad del objetivo del espacio, vinculado a promover la reflexión sobre las prácticas a través del trabajo con el colectivo docente de las principales líneas que surgieron del análisis del trabajo de campo.

5.1 Trabajo de equipo

5.1.1 Concepciones y formatos de trabajo de equipo

“Entonces, a dos manos...” (Docente GF 2¹⁵)

Los primeros insumos que recogió el estudio hacen referencia a las características del trabajo de equipo en los liceos de Montevideo, los modos particulares en los que éste se produce en los mismos y qué sentidos le otorgaron los distintos actores institucionales.

Para los Inspectores existe una visión compartida y homogénea acerca del trabajo en equipo. En las entrevistas además aludieron simultáneamente tanto al trabajo de equipo que realizaban desde el rol de inspección es decir auto referenciándose; como a lo que analizaban y reflexionaban del funcionamiento de los centros educativos. Este permanente contrapunto entre las reflexiones sobre su visión del trabajo docente en los centros educativos y la de sus propias modalidades de trabajo desde el rol de inspección, exigió una consideración del contexto de los enunciados para lograr discriminar a cuál de esos aspectos hacían referencia.

“Los dos inspectores de la zona X, pretendemos tener un conocimiento más o menos de todos los liceos de la zona y hacemos juntos las visitas y los casos más especiales o más difíciles también los resolvemos juntos, hacemos visitas juntos, opinamos juntos, vamos a las coordinaciones juntos... coordinados y juntos. ¿Por qué trabajamos así? Bueno, un poco por la modalidad de trabajo nuestra, y bueno, capaz que tiene que ver con esto de lo interdisciplinar. Y, por otro lado, por la complejidad de la zona.”(I-2).

Además de un contenido que alude a la autoreferencia expresada anteriormente se esbozó lo que entienden como *trabajo de equipo*: la coordinación y la proximidad. Esto se menciona como “juntos”; introduciendo además la condición interdisciplinaria del equipo y la potenciación mutua ante el afrontamiento de situaciones complejas.

“A veces vamos por un motivo X, a acompañar a alguien... Acá lo que hay es un fuerte acompañamiento entre unos y otros. Eso es muy bueno. Casi nadie se larga solo si hay una situación difícil. Uno u otro, es decir: ¿no me acompañás hasta tal lado, porque tengo este caso, así, y no quiero ir solo? A veces buscamos la persona que pensamos que es adecuada, a veces cualquiera que nos acompañe.” (I-1).

Al tiempo que el equipo se presenta como un factor protector para el abordaje de situaciones de alta conflictividad, para la Inspección el trabajo de equipo supone la capacidad de valorar las fortalezas desde las individualidades, diseñándose las estrategias de intervención dando respuesta a la pregunta sobre ¿quién es mejor para qué?

Surgió fuertemente la idea del “*no estar solo*” incluso trascendiendo los motivos de la visita de supervisión, aparece el acompañamiento como un dispositivo de intervención buscado, habilitado y promovido en tanto supone innovación y tiene un carácter instituyente.

“Pero te quiero decir que la inspección, de alguna manera, como que fijó, una de estas líneas es la interdisciplinabilidad, pero ella también intenta trabajar interdisciplinariamente. Pero con respecto a esto de la interdisciplina, digo, porque.... Nosotros estamos intentando trabajar así. Estamos intentando, estamos empezando. Porque esto también lleva mucho tiempo. Cambiar la cabeza de la gente es muy difícil... eso no favorece el trabajo interdisciplinar, si ni siquiera se hablan, no se llevan bien, se llevan mal... el trabajar con el otro implica puntos de encuentro con el otro.” (I-2).

Se observó que cuando se menciona la interdisciplina desde las inspecciones ésta aparece vinculada exclusivamente a lo docente y sus diferentes asignaturas. Emerge esta complejidad asociada y es la alianza que se produce en el discurso entre trabajo de equipo e interdisciplina, la expresión casi al nivel de sinónimo de ambas nociones complejiza el presente análisis. Es necesario comprender cómo actualmente significan el trabajo interdisciplinario en equipo. ¿Inspectores de diferentes asignaturas pero iguales roles? ¿Equipos de Inspectores de Asignatura y de Institutos juntos? ¿Inspectores de igual tarea pero diferentes zonas de referencia? Variadas combinaciones posibles intra estamento que se establecen a punto de partida del análisis de las situaciones emergentes o de las características de las intervenciones planificadas.

Otra perspectiva posible de análisis es la de la consideración de la interdisciplina a partir de la integración de diversidad de figuras no-docentes en los centros educativos. Acotar los escenarios e interlocuciones de lo interdisciplinario al estamento docente, invisibiliza otras prácticas ya no del orden de lo potencial o posible sino de lo concreto.

¿Cuántas y cuáles formas de lo interdisciplinario es posible evidenciar en los liceos? Al tiempo que se hace imprescindible comprender el sentido concreto del uso de lo interdisciplinario desde el discurso de los inspectores, queda expresada la ausencia (al menos discursiva) de otras conformaciones de lo interdisciplinario existentes en los centros y que desde campos disciplinares diversos, aportan a la tarea educativa, en un sentido del educar que trasciende lo docente.

Es posible visualizar aquí lo que Serafí Antunez (1999) plantea como exigencias de la educación en el mundo actual, los profesionales se encuentran con el mandato de dar cuenta de habilidades para el trabajo de equipo e interdisciplinario, lo cual se asocia a la búsqueda de la calidad y la mejora en la educación.

El proceso de trabajo en equipo que describen desde su carácter instituyente se coloca en un intersticio entre las complejidades y tensiones propias de la institución educativa, visualizando allí una oportunidad de transformación en parte impulsado desde sus prácticas y en parte por la visión que poseen acerca del trabajo docente en los liceos, dando cuenta de lo que Silvia Castro (1995) nomina como el carácter instituyente de la dimensión de equipos de trabajo en las organizaciones.

“Esto no quiere decir... mirá que el trabajo en equipo no es, digamos, la modalidad en la que en secundaria trabajan los docentes. Tú lo que vas a encontrar, me parece a mí, de las visitas que yo hago a los liceos y por lo que conozco a los liceos, tienen como flashes de equipos, hay momentos del año en que trabajan, pero incorporar esa modalidad de equipo, que supone, además, un trabajo colaborativo, no estamos en ese estadio.” (I-1).

Parece haber un diagnóstico y una definición que daría una respuesta a la pregunta sobre si existe o no el trabajo de equipo en los liceos. Esta respuesta afirma que lo hay pero en momentos particulares y específicos. La idea de los “*flashes de equipo*”, que trae la Inspectora, supone fogonazos, apariciones, “destellos de luz precisas” (RAE, 2015) brevedad, fugacidad. ¿Es así como se produce el trabajo en equipo o es así como se visualiza desde la Inspección? Es posible que esta imagen esté construida desde las características de la tarea de supervisión de la Inspección, por su itinerancia y alternancia, por sus discontinuidades. Cabría preguntarse si su visión de estos procesos de construcción de equipos es atravesada por la frecuencia y los ritmos de la supervisión (visitas) y si la idea de flashes en el sentido de lo efímero no está en lo acotado del encuentro más que en las prácticas concretas en los liceos.

El carácter central y de encuadre que supone la tarea en común ya venía siendo enunciada por Pichón Riviére (1982) y lo retoma Bonals (2013) en el sentido de colocar el trabajo de equipo como una respuesta organizacional a los desafíos profesionales de los educadores.

A diferencia de lo antedicho, las Direcciones, habilitarían continuidades por las características del rol y este compartir las dinámicas cotidianas es lo que permitiría identificar tiempos, espacios y modos de producirse trabajo de equipo.

“Eso se ha dado, con distintas propuestas, vos ves cómo los grupos se rearmen, se desarmen y se arman. Y después se desarma y bueno, para esta cosa hay algunos que no están, hay otros nuevos... todos ellos, los que participaron en esto, colaboraron, lo hicieron con gusto y participaron y después participaron en otras cosas, eso se ganó una ida al estadio a ver a (...) y ellos, de otras asignaturas con las que acompañaron, los alumnos quisieron que esos profesores los acompañaran porque sentían que eran parte de eso que habían ganado.” (D-1).

En el espacio liceal se pueden percibir modalidades adhocráticas de funcionamiento de equipo, siguiendo lo propuesto por Serafí Antunez se trata de equipos que se constituyen a partir de un emergente institucional, de una necesidad sentida o de un proyecto concreto y una vez cumplido el objetivo de su constitución se diluyen en otras grupalidades coexistentes.

Comienza a insinuarse a través de los discursos que el trabajo de equipo puede adoptar diferencias que tendrían que ver con la tarea o con las culturas institucionales o incluso con las trayectorias de proyectos compartidos que van dando cuenta de estilos de desempeño. Y esas diferentes modalidades de hacer equipos (permanentes o adhocráticas) son tomadas por las Direcciones mostrando una concepción flexible sobre el trabajo de equipo:

“Ellos vienen trabajando en equipo, estos grupos que yo te digo, que son grupos antiguos dentro del liceo, ya vienen con una trayectoria de trabajo en equipo. Y la mantuvieron. Tratamos de que hubiera nuevas incorporaciones y de hecho, se produjeron nuevas incorporaciones en esos grupos. No en forma tan masiva como hubiéramos querido, pero sí se produjeron incorporaciones de gente que ingresó a la institución y que lograron ensamblarse con esos grupos ya formados. No tantos como hubiéramos querido, pero sí hubo igual incorporaciones.” (D -1)

Habría procesos de ensamblaje, de ajuste, de diálogo provocado entre lo nuevo y lo viejo, lo emergente y lo estanco, lo instituido y lo instituyente. La visualización por parte de la Dirección de estos procesos resulta auspiciosa, en tanto plantea de este modo que es posible incidir en los mismos, dejando entrever que hay operaciones factibles de realizar. Ahora bien, ¿Cómo se incide desde el rol de Dirección? ¿En qué tiempos, en qué espacios?

“Y bueno, ta, y en esto estamos, trabajamos juntos; trabajamos juntos desde los espacios de coordinación, y después, desde los espacios informales, desde la sala de profesores. Nosotros los viernes tenemos un interturno bastante importante de una hora y ahí nos juntamos, almorzamos, charlamos, discutimos. Y las coordinaciones, realmente son coordinaciones; son coordinaciones donde yo no soy la que expongo, yo arranco las coordinaciones primero dando los avisos, no se olviden que esto, tenemos aquello, aquello, se fue esto, aquello. Y después, ta, a trabajar. Inclusive, nos ha pasado que han venido personas a querer venir a participar de la coordinación desde un lugar, de pronto, más profesional, qué sé yo, pero no hemos tenido tiempo porque continuamente estamos haciendo cosas y nosotros todo lo pensamos, el diagnóstico y después, la corrección, como que no nos dan los tiempos.” (D-2)

Trabajo de equipo para la Dirección es hacer cosas juntos y en este punto coincide con la voz de las Inspecciones. Es un devenir que no sucede estrictamente en los tiempos impuestos ni autoimpuestos para ello. Siguiendo a Silvia Castro (1995) quien plantea que los equipos como grupalidades suponen procesos, historia compartida, devenires, siendo el producto visible de los procesos instituyentes. Así para esta Dirección, equipo acontece en aquellos momentos donde hay encuentro. Si se cartografiaran los territorios simbólicos donde ocurren estos encuentros y reencuentros, donde ubica el trabajo de equipo, se representaría el liceo todo.

“Y eso lo armaron todos los profes, a ver, y no se juntaron en la coordinación, fue en la sala de profesores, charlaron, pim, pim, pim, escribieron, ya está. Yo digo, ta.” (D-2)

Los modelos de gestión se vinculan con los diferentes niveles de autonomía de los colectivos docentes. Mientras que aquí la gestión favorece este aspecto de autogestión docente en el Liceo 1, desde una modalidad más directiva y personal se imprime una lógica restrictiva en el hacer de los equipos.

“No puedo hacer un montón de cosas a nivel pedagógico, que me encantaría poder hacerlas y tener mi tiempo en esto de la construcción de la identidad de la institución y de los equipos y conformar los equipos de trabajo. Poder articular presencia, respaldo, respaldo en lo justo...más allá de la teoría que te dice que el trabajo colaborativo, es importante trabajar por acuerdos y tratando siempre de negociar y todo lo demás, siempre hay un componente personal muy importante. Yo, en este sentido, te digo, tuve mucha suerte con la subdirectora que tengo, porque realmente trato de darle su espacio. Porque te digo, acá es un tema de concesiones ¿por qué?,

porque hay una concepción vertical, entonces, yo podría no darle ninguna concesión.” (D-1)

De esta forma se puede comprender el interjuego entre las modalidades de gestión, los estilos de liderazgo y la producción de equipo. Aparece un nivel de incidencia que trasvasa incluso el perfil y la modalidad personal y que hace a la institucionalidad. La verticalidad caracteriza a las instituciones educativas, establece modos de funcionamiento y relaciones de poder. La conjunción de la verticalidad de la institución con la diversidad de modalidades de gestión institucional y liderazgos más o menos autoritarios, abren una variedad de formas de producción colectiva que se expresan en las singularidades de cada centro educativo, al decir de Lidia Fernández, los estilos institucionales.

Aparece desde esta Dirección la idea de trabajo de equipo vinculada con la de concesión. El trabajo de equipo tiene que ver con las concesiones y espacios que uno le da a un otro, concepción vinculada al ceder, ceder espacios, ceder poder, protagonismo, autoría. Así el trabajo de equipo queda connotado como pérdida y como gesto personal estricto. Esta mirada coloca en lo privado de los determinantes subjetivos la posibilidad fáctica de lo colectivo y además de limitar su emergencia le adjudica un sentido de entrega de sí, de renuncia que alude necesariamente al costo (excesivo) del trabajo con los otros.

“Hay un componente personal muy fuerte; a la legalidad siempre y a la norma siempre; yo a ella le doy libertad de acción en el sentido de que bueno, de que sabe cómo pienso y sabe a qué apuntamos las dos. Hay acuerdos que, inclusive, hasta son tácitos, ni siquiera son explícitos. Pero, en general, somos muy buenas compañeras; por supuesto que los equipos se van consolidando en el tiempo; tratamos de entre las dos tener el mismo discurso...mi colega, mi compañera, me tiene que respaldar; confianza; así como yo ejerzo un control ella me controla a mí.”
(D-1)

Se enumeran una serie de componentes del trabajo de equipo aunque colocados en la dupla dirección-subdirección como equipo de trabajo. Se reafirma lo que se decía anteriormente acerca del factor personal y de pérdida, en tanto el objetivo del equipo lo constituye tener el mismo discurso, es decir adaptar las diferencias o singularidades para construir otra tercera cosa que sean ambas juntas. Trabajo de equipo como entrega, como saldo del precio sobre lo que se pierde de sí. Trabajo en equipo que se sostiene en el control recíproco, en el controlar-se.

En el caso de la Dirección 2 el trabajo de equipo requeriría tiempos y trabajo específico y utiliza la imagen de la construcción para ejemplificarlo.

“Sí, de lo interdisciplinario de las construcciones colectivas, porque ya te digo, la huerta surge como una construcción...Y nosotros aprendimos pila¹⁶y ellos aprendieron. Y fue, ta, ya te digo, como que nosotras mismas nos vamos como construyendo a partir de lo que va surgiendo de lo que los chiquilines te presentan como necesidades.”(D-2)

Parece que en contraposición a la vivencia de pérdida de la Dirección 1, hay una vivencia subjetiva vinculada al aprendizaje pero fundamentalmente a la capacidad personal-profesional de registro de las necesidades del otro. El proyecto colectivo “huerta”, se presenta como producto del trabajo de equipo orientado hacia el abordaje y resolución de situaciones que hacen a las necesidades educativas de las y los estudiantes, reforzándose la idea de que el trabajo de equipo se define como respuesta ante el abordaje de situaciones complejas.

En el caso de los equipos de dirección las concepciones personales y profesionales orientan una práctica autonomizante o no según el tipo de liderazgo ejercido.

Es en estas tensiones entre concepciones y orientaciones en donde los agrupamientos docentes pueden desarrollar estrategias alineadas, articuladas o disonantes, tendientes a la consolidación de un equilibrio que permita contener las diversas formas de expresión de lo colectivo en las instituciones educativas.

En tal sentido los y las docentes desde los Grupos Focales planteaban:

“Son muy abiertos los profes acá, muy receptivos. Se puede trabajar en forma coordinada, que capaz que en otros liceos no se puede, pero no, a veces, por dificultad de los alumnos, es porque a veces nosotros, como docentes, cuidamos nuestras asignaturas y nos cuesta un poco... ¿no?, como dice V, abrimos a otras asignaturas para por lo menos, trabajar un proyecto en común, con un tema en común tomo un tema, por ejemplo, X y, de repente, Música lo encara para el lugar que él quiere, bueno, Idioma Español, etc. Aaahhh!!! como por ejemplo, las cajitas que tengo allá, que después vos las vas a retomar.”(GF-1).

Se produce algo del descubrimiento y nominación de sus prácticas mientras se enuncian. Es al describir y explicar al grupo lo que se quería expresar que se visualiza y rotulan su hacer como trabajo de equipo. En parte las posiciones se sostienen en imaginarios sobre lo que es o no es el trabajo de equipo, en tanto se portan preconcepciones y matrices desde la vivencia y la formación. Es la resignificación a través del discurso compartido lo que coloca sus prácticas desde ese estatuto, en parte nuevo y en

parte existente, al decir de Villa y Yañiz, dadas “las limitaciones del pensar con uno mismo” (1999).

“Hay mucho trabajo acá en el liceo, mucho trabajo atrás, entonces, el que viene, como que recibe todo ese trabajo que hay de los compañeros que estuvieron antes y entonces, te sumás a un trabajo donde hay muchas cosas que ya fueron pensadas, planificadas. Entonces, es un trabajo en equipo realmente, donde está la dirección, los profesores.” (GF-1).

Se introduce al igual que en la referencia anterior la variable de la modalidad individual y su interjuego con las dimensiones grupales e institucionales. Como atributos de lo personal así como desde las direcciones se planteaba la dicotomía: ceder-construir, en docentes surgen especificidades vinculadas a la disponibilidad, iniciativa y adecuación.

A nivel grupal e institucional se podría pensar en dos aspectos que en apariencia resultan determinantes para definir trabajo de equipo en los liceos: el legado y la participación. Estas dimensiones se presentan como condiciones en el sentido de las continuidades y la potenciación de una cultura institucional colaborativa. Al mismo tiempo, que como ligazón y pertenencia en el entendido del hacer grupalidad. Castro plantea el estudio de la dimensión sociohistórica de los equipos, para comprender sus sentidos y producciones.

La inclusión y adecuación a un proyecto que se viene desarrollando supone variados movimientos afectivo-profesionales que son efectivos y posibles en la medida que se proponen una tarea en común que, al tiempo que nuclea y convoca, reasegura la identidad profesional e institucional en la educación. Aquí *en común* alude a un todo-con todos, al tiempo que a la unidad que ello convoca; lo en común, lo de todos es tarea y es cohesión, núcleo.

“Pero el tema del trabajo en equipo dentro de lo que es la sala de profesores y dentro de lo que somos nosotros, yo creo que era un poco lo que decía ella, somos nosotros los que estamos acostumbrados a trabajar de determinada manera en algún momento con más apoyo, en algún momento, con menos, pero creo que esto del trabajo en equipo y en coordinación y en coordinación interdisciplinaria porque no solamente de la misma materia, acá se viene dando hace muchos años, más allá de quién esté en la dirección.” (GF-1)

De la gestión a la cultura, del modelo a la matriz. Lo *en común*; los modos de ser-hacer. Se identifica ese tránsito de autonomización del colectivo, de una apropiación del

formato de trabajo que se consolida en la permanencia, que se transmite y se reedita en ocasión de lo convocante de la tarea: el estudiante.

“...se lo adjudico a dos elementos: primero, el estudiantado está motivado, se logra como un clima académico, más difícil de alcanzar en otros contextos y se logra también un trabajo entre los adultos que es más difícil en otros contextos.” (GF- 2)

Aquí surge en qué medida el trabajo *de* equipo entre docentes se refleja y retroalimenta en los logros de estudiantes. Y profundizan:

“O sea, he visto que se trabaja muy bien en grupo, a diferencia de otros liceos, que no se ha dado. Por lo menos en 1°1 con ciertas personas existe como una cooperación entre ellos que se da como de forma natural, que eso en otros liceos es como que hay que trabajarlo un poquito más para que se dé... El docente, independientemente de dar clase –que es su rol-, pero en definitiva es tan amplio ese rol, donde además puede planificar sus clases con otro, puede generar diferentes actividades que conecten con ese proyecto de centro, con libertad. Porque para hacer eso, el problema es que el propio sistema no lo tiene como previsto, vos lo tenés que generar. Entonces: si estás en la dirección de una institución, bueno, tenés que permitir que capaz que un docente se encuentre con otro, que capaz que algunas actividades estén rompiendo horarios, que era lo más difícil para la institución, lo más difícil es romper los horarios me parece.” (GF-2)

Recurre la idea que ya se venía esbozando sobre lo que se puede provocar, las limitaciones de lo instituido, las flexibilidades imprescindibles pero también la visión compartida acerca de cuánto hay de colectivo en la docencia como profesión. Habría un interjuego entre la tarea educativa, las características de las gestiones de los centros y la visión construida sobre el rol docente. Aquí se presentan escenarios donde una situación dada requiere determinadas respuestas, escenarios que parecen hipotéticos al tiempo que acontecen, porque describen así lo que sucede:

“D: Pero para mí nada es librado al azar, creo que la intencionalidad es una cuestión que ha estado desde el primer momento y que sí tiene que ver con la dirección de este liceo que... Nosotros estamos en una institución jerárquica y lo sabemos... Y en este caso me parece que CG no ha dejado de ser la directora sino que tiene una modalidad en la que permite la posibilidad de la proyección docente.

D: 2 Lo que pasa es que estamos acostumbrados a destinar horas que no están pagas...

D: Pero también uno destina el tiempo en la medida en que ve que tiene un fruto, que...Por eso es como un círculo: la motivación tiene que ver con eso. Yo le dedico tiempo si veo que esto no cae en la nada, que otros compañeros también se enganchan, que se puede discutir después como se da la actividad, que veo un efecto o una consecuencia en los chiquilines, ganas de seguir, demandas de tener otra actividad en otra instancia similar, hasta en la corrección también. "(GF 2)

El trabajo *de* equipo se presenta como un sentido y una intencionalidad, como un acontecer no espontáneo. En tanto sentido, se crea en identificación con un proyecto institucional reafirmando. Los proyectos y sus distintas producciones a su vez operan modélicamente en todos los estamentos. El desarrollo de habilidades interpersonales para el trabajo *de* equipo es a la vez un objetivo que se alcanza en tarea, sucediendo, más que un prerequisite exigible a la formación del profesorado (Bonals)

Por otro lado esta cita plantea una tensión que deviene de suponer el trabajo *de* equipo como una tarea extraordinaria, diferenciada y además no remunerada. La tensión podría enunciarse: ¿trabajo de equipo como tarea o como voluntariado? La división arbitraria del trabajo *de* equipo como *no* trabajo y su escisión de la práctica nos devuelve parte de aquella representación del trabajo de equipo como "ceder". En este sentido queda subsumido a la discrecionalidad y definición individual la disponibilidad del trabajo *de* equipo, de modo que solo depende del proceso subjetivo de cada uno. Colocar el trabajo de equipo en términos de voluntariado además de consignarlo en la órbita de lo privado y personal, lo ubica en un orden del trabajo secundario, es descalificarlo. Más aún, es de tan poco valor, que ni siquiera lo tiene. El trabajo voluntario es trabajo gratuito, no remunerado, no reconocido, es hora y tiempo personal destinado a una causa que se entiende justa o se valora. Trabajo voluntario, trabajo honorario. Honorario es el nombre de la paga a los profesionales y honorario es también: "que sirve para honrar a alguien" (RAE, 2015). Se asemeja a la beneficencia en este sentido, en una lógica que opera donde un sujeto posee algo que puede dar a otro u otros que lo necesiten más, que lo requieran, honrándose (a sí mismo) en ese acto.

¿Es este el "sentido" del que se habla? ¿Qué paga es la más justa? ¿Es salario o motivación la "moneda de cambio"? Parecen colisionar dos visiones contrapuestas de la tarea docente y que representan característicamente dos extremos de un mismo gradiente donde podemos ubicar en sus grados intermedios los variados discursos, experiencias y vivencias del profesorado en educación media.

"O sea, y yo veía que los profesores proponen, se organizan y van marchando las cosas, eso me pareció lo interesante. Aquí estoy cómoda." (GF 2).

Y otro

“Lo que yo percibo y lo siento como una diferencia es que hay como un ambiente más profesional, los roles están más definidos, son más profesionales, desde los docentes, el adscripto, la dirección, que en otros lugares donde trabajo los roles están desdibujados, las relaciones, a veces, contaminan mucho los ambientes. Y acá hay como límites más claros en ese sentido.” (GF 1)

Son variantes que representan otros enfoques del trabajo de equipo, si bien el sujeto que enuncia describe una dinámica y no expresa el modo en que esta se produce, alude a sus efectos, a sus incidencias y niveles de impacto y describe algo de la intencionalidad percibida por el docente en la cita anterior. El trabajo de equipo se valora a través de sus implicancias y consecuencias, parece ser una dinámica a la que los sujetos docentes deciden plegarse y adaptarse. Es en la retoralimentación entre pares y en los logros educativos de los estudiantes donde se evidencian sus potencialidades. ¿Cómo equilibrar los sentidos y objetivos de la producción de los equipos? En la medida que los equipos se agencian para sí la tensión entre instituido e instituyente, entre lo conservador y lo innovador, procurándose las condiciones para cuestionarse e interrogarse sobre sus prácticas que logran trascender los mandatos prescriptos y crear. (Loureau, Castro)

Para sintetizar la categoría es posible afirmar a partir de los distintos planteos que el trabajo de equipo es concebido como trabajo con un/unos otro/otros, supone acompañamiento y construcción, un devenir que se sostiene en el legado institucional de cada centro y cada colectivo. Coexisten modalidades diversas: permanentes o adhocráicas de acuerdo a las necesidades y complejidades de las situaciones a abordar. Se entiende que si bien los modelos de gestión inciden en las prácticas de equipo, cuando éste forma parte de la cultura institucional, se autonomiza de la gestión retroalimentándose desde los impactos positivos visibles en los estudiantes y sus aprendizajes y asumiendo esa intencionalidad. El trabajo interdisciplinario es un instituyente y se solapa en los discursos como trabajo de equipo; a la vez que en estas voces alude a lo inter-asignaturístico no integrando a sus concepciones otros actores.

5.1.2 Facilitadores y obstaculizadores

“¡Tiempo hay! ¡Tiempo hay!” (I-2)

A partir de las concepciones y definiciones que cada actor institucional estableció acerca de trabajo de equipo, se consideró la relevancia de abordar concretamente qué de los aspectos institucionales, de las prácticas y otros ofician como obstáculos y facilitadores del mismo.

La relevancia radica en que la identificación de estos aspectos contribuiría a incidir en las prácticas y transformarlas, objetivando procesos que en general permanecen invisibilizados o se nombran vagamente. Algunas se trabajaron en el apartado anterior y aparecían como intencionalidad, sentido, y/o clima. Todas estas nociones son comprensibles en el discurso pero resultan complejas de caracterizar. En el marco teórico se optó por las definiciones de Bonals, quien a su vez toma los antecedentes de Serafí Antunez, sin embargo a los efectos del análisis es importante rescatar de los discursos el orden y la singularidad que le otorgaron los actores institucionales en nuestro medio.

Desde el punto de vista de la Inspección habría condiciones que pueden constituirse en facilitadoras u obstaculizadoras para el trabajo de equipo en los centros educativos. Una de las que emerge en primer término es el **tiempo-espacio de la coordinación**.

“¡Tiempo hay! ¡Tiempo hay! Ellos tienen dos horas semanales de coordinación de centro. Y después tienen... El profesor que tiene menos tendrá dos horas de coordinación. Esas dos.” (I-2)

“Ellos pueden organizar eso. Entonces en esa coordinación por área se reúnen los profesores de un área y ellos elaboran estos instrumentos. Y los aplican después y los evalúan. El espacio está. El tema es cómo se aprovecha. Porque antes cuando no teníamos ese espacio se luchaba pila por ese espacio. Y se logró. Hay lugares donde se trabaja, se aprovecha mucho. Hay otros lugares donde no se aprovecha mucho.” (I-2).

Es aquí, en el proceso reflexivo de identificar las condiciones facilitadoras u obstaculizadoras donde la coordinación es presentada por primera vez en el discurso de Inspectores en dos dimensiones: como tiempo y como espacio, al tiempo que en dos modalidades: productiva e improductiva.

La palabra coordinación en los liceos públicos indagados alude a dos significados diversos pero convergentes. Por un lado, se utiliza para designar la práctica de acordar y

articular acciones o sea, de ponerse de acuerdo sobre un asunto en particular. Por el otro alude a una parte de la jornada laboral prescrita, que se produce una vez por semana y que convoca a las y los docentes al trabajo conjunto. Desde este sentido último del uso de la palabra, la coordinación sintetiza en un mismo y único sentido tanto el tiempo como el espacio.

Esta conjunción de tiempo-espacio provoca una percepción a través del cual se topografía, se localiza e instituye un dispositivo con una finalidad preestablecida.

“Después tienen cuatro horas, seis horas. Y después, la coordinación se distribuye en el mes, cada liceo tiene autonomía para distribuirlas como quiera, ¿no? Pero tienen que tener un horario fijo, tiene que haber coordinación de centro, tiene que haber coordinación por nivel, tiene que haber coordinación por área o por interdisciplina.” (I-2).

De acuerdo a la visión de los Inspectores, la institucionalización del espacio fruto de una demanda profesional histórica, no garantiza de por sí la producción colectiva y es el interjuego con otras variables lo que hace a su capacidad de producir.

La coordinación es el tiempo-espacio que la institución propone y establece para el trabajo y la reflexión colectiva, sin embargo ni todo lo que ocurre en la coordinación es trabajo colectivo, ni todo el trabajo colectivo se produce en la coordinación.

En los documentos oficiales del CES, se plantea que es el espacio donde retomar todos los aspectos vinculados con la tarea, siendo esta la educación el “alumno” y el trabajo de aula.

En la dinámica institucional la existencia de este espacio cobra una dimensión trascendental para la valoración acerca del trabajo colectivo docente. Lo visibiliza y localiza (en tiempo y espacio) por un lado y en su contracara invisibiliza y diluye las diversas expresiones del mismo que se producen desde los bordes, en otros tiempos y espacios de encuentro. Esos no se nominarán con el estatuto de “coordinación” ni tendrán una dimensión institucional.

“Hay un instrumento que podrá ser mejor, podrá ser peor, podrá resultar, podrá... Eso es otra cuestión. Porque es más fácil mejorar lo que ya está hecho que estar siempre discutiendo. Ahora, si se van en conversaciones bizantinas, como a veces también se da, o se toma como un espacio bueno ta, cumplo y nada más... Firmo y me voy. O, en mi zona, pasa que se utiliza a veces para cuestiones gremiales.” (I-2)

Existe un mandato institucional de producción colectiva, mandato que se respalda con horas remuneradas que se agregan al salario docente en forma proporcional a las horas de clase. Las expresiones de ese mandato de coordinación son diversas: el reglamento, el peso del discurso de la tradición de la demanda histórica, la presión por la elaboración de proyectos institucionales, entre otras. Toda orientación institucional que aluda a una tarea colectiva, grupal o de equipo es realizable en la coordinación, un complejo dispositivo tiempo-espacio (universalizado) que garantizaría ya no solo la producción sino el carácter grupal (cuando menos) de la misma.

El riesgo de la perversión y burocratización de los fines del tiempo-espacio de coordinación así como la constatación de que ello acontece, refleja una vez más la concepción que subyace relacionada con que es posible establecer apriorísticamente los tiempos y espacios en que el trabajo colectivo, de equipo o colaborativo se produce con independencia de otros procesos o dinámicas institucionales.

Otra de las condiciones que colocan tanto en el sentido del obstáculo como de facilitador es el **modelo de gestión** y lo expresan así:

“El director tiene que ser facilitador, el director tiene que ser como la feromona de la manzana. Hacer madurar. Hacer crecer. Entonces claro, el director que tiene esa postura de feromona de la manzana.... El director que es así, ¿verdad?, va a propiciar que los colectivos trabajen, que se ayuden, que sean solidarios... Y hay directores que no, directores que dicen no, yo tengo que saber todo, todo tiene que pasar por mí, todo tengo que resolverlo yo. Eso cuando tienen subdirector. Hasta con su par, que es el subdirector, diciendo: yo soy el director. Algunos lo dicen. Otros no lo dicen y lo hacen.” (I-1).

O también:

“... y es fundamental. Porque si el director tiene una cabeza así, más abierta y no tan jerárquica y no tan... este, yo que sé, no tan autoritaria, más democrática, más participativa... Porque en el discurso todos son democráticos, todos son participativos, pero hay gente que es autoritaria, que les gusta el poder y bueno.” (I-2).

Al respecto se presentan dos modelos y una tensión. La tensión alude a dos variaciones del ejercicio del rol y su vinculación con la posibilidad de generar, producir, alentar o liderar equipos de trabajo.

Ambos modelos presentados por Inspectores, por un lado como el *facilitador* que se caracteriza por ser abierto, democrático y participativo y el *omnipresente* personalista y autoritario; representan modalidades de gestión que desde el ejercicio del rol propician o no el trabajo de equipo.

Es un ejercicio relativamente sencillo vislumbrar las formas en que se traducen estas visiones en prácticas y de qué modo inciden en la producción grupal poniendo en cuestión la centralidad del tiempo-espacio de coordinación como determinante.

Sin embargo la dificultad que se expresa es el solapamiento de estos caracteres presentados en el ejercicio profesional de los sujetos. Las teorías de liderazgo expresan cómo estos modelos no se presentan así tan claramente establecidos en la práctica, imponiéndose la necesidad de hablar de rasgos y de predominancias.

A su vez tanto desde autores como Ortega y Rocha como desde los documentos del CES se proponen modalidades de liderazgo que no se asocian a figuras concretas sino a funciones, que se vinculan con la actitud propositiva, de iniciativa y convocante de uno o varios sujetos y en íntima relación con la tarea.

La proximidad o la distancia que se establece entre las prácticas concretas y los discursos que se elaboran sobre las propias prácticas es, de acuerdo a los Inspectores un factor determinante, en el entendido de que los gestos y acciones que los Directores establecen con los equipos a los que pertenecen son modélicos y develan las relaciones de poder y autoridad que los sustentan.

Una dimensión que adquiere relevancia en términos de obstáculo para Inspectores es el **perfil asignaturístico** de la docencia en educación media. Este énfasis en la asignatura vendría dado por la propuesta curricular y pedagógica de la educación y se reafirma en la formación profesional del profesorado.

La formación profesional de docentes es por especialidades y de acuerdo a lo planteado en las entrevistas, instala una matriz que obstaculiza el trabajo de equipo y la interdisciplina.

“Hay como un celo muy grande por la cuestión de la asignatura. Que dificulta el trabajo interdisciplinar, sin duda. Y más si vienes de la inspección. Claro, porque la formación del profesor es muy asignaturística en este país. Y sigue siéndolo, por más que tengamos un discurso multidisciplinar. Es decir: el de Historia es Historia, el de Física es Física. Cada uno defiende su ámbito profesional, y su academia, y su... porque viene de aquella cosa elitista y de la matriz fundacional de la enseñanza media, que el profesor de Historia era como un especialista en historia. Incluso hasta el título del IPA, no sé cómo es ahora, pero antes decía, especialidad: Historia. Estos son otros chiquilines, si los problemas no son disciplinares (de asignaturas) en los liceos.” (I-1)

Así como el tiempo-espacio es considerado per-se un facilitador, la diagramación por asignaturas de la educación media parece ser un obstaculizador. Al punto de aludir a una dinámica de reproducción de las lógicas disciplinares que se instala en la formación y se perpetúa en la práctica. Es aquí donde es posible visualizar otra dimensión de la alusión y uso del término interdisciplinar como sinónimo de trabajo de equipo, en la medida que el trabajo “con otros” lo es en tanto esos otros son colegas pero de otras asignaturas. No es el campo disciplinar educación al que se alude, sino al campo disciplinar referido a la asignatura y esa es la interdisciplina que se nombra en enseñanza media.

Desde las Direcciones también se toma este punto vinculado a la formación y a la interdisciplina como obstáculo:

“Lo que pasa que nosotros tenemos una formación como docentes muy individualista, cada uno de nosotros está acostumbrado a su clase, a lo suyo, a su trabajo. Nos formaron así, tuvimos una formación así, ¿no? Entonces, eso de trabajar con otro, en equipo, cuesta y nosotros.... No tenemos formación y cuando hacemos..., el mismo sistema te lleva. Dentro de la formación que es individualista que tiene que ver con lo que son las didácticas específicas”. (D-1).

En este fragmento se encuentran algunas similitudes y algunas diferencias en relación a las anteriores desde Inspección. Aquí se complejizan los efectos de la formación discriminando dos aspectos, por un lado lo que se menciona como individualismo que sería la focalización o centralidad en los aspectos propios del ejercicio profesional en términos de pertenencia, referencia y propiedad y por otro la especificidad disciplinar. En apariencia estos dos niveles diferenciados, permiten abordar el trabajo de equipo y el trabajo interdisciplinario como dos configuraciones posibles que pueden ocurrir en simultáneo y superponerse o no.

La potencia normatizante que se le otorga desde los discursos a **la formación** es rotunda, como se decía anteriormente se instala como obstáculo y se le da un lugar de explicación. Es la causa que viene a dar respuesta a la pregunta, es el origen y parece instalarse en el orden de la clausura. Opera con fuerza de justificación y en tanto remite al origen, a las causas, al pasado queda colocada en una suerte de suspenso que desresponsabiliza al profesional, que es producido así.

Cabe preguntarse si es posible generar estrategias promotoras de trabajo colaborativo que intervengan en estas variables que operan más como condicionamientos que como obstáculos, y responden:

“¿Sabés cuál es la clave de esto? Observar. Uno tiene que observar, porque hay muchas redes tejidas entre todos los actores que conforman una institución, que uno tiene que tratar de descubrir. Y eso no es fácil, realmente, no es fácil. Una vez que uno detecta líderes, liderazgo positivos, como en un grupo de clase, exactamente lo mismo; cuando vos lográs detectar los líderes, por dónde van, cuáles son sus objetivos, con quiénes se vinculan, sobre quiénes ejercen su liderazgo; hay factores que nosotros detectamos.” (D-1)

Desde el lugar de la gestión de un centro educativo la posibilidad de observar las **dinámicas de los colectivos docentes**, comprender sus particularidades y potenciar sus fortalezas aparece como una estrategia promotora de grupalidad y facilitadora para el trabajo de equipo entre docentes. Si bien privilegia la observación, se anticipa que hay un nivel de análisis a partir de lo que se visualiza y que se considerará un uso racional y estratégico de la misma.

“Lo bueno es poder observar la institución, en realidad, cómo se mueve, esto que yo te decía de las redes que se tejen entre todos los actores; pero vos no tenés tanto tiempo para observar, porque tenés que observar y actuar”. (D-1)

También es interesante considerar que tan asimilables son los colectivos docentes a los grupos clase. ¿Resulta comparable en sus dinámicas y particularidades un colectivo de profesionales reunidos por una tarea a un grupo de estudiantes, un grupo-clase?

Si bien las dinámicas y roles grupales son factibles de expresarse en cualquier grupalidad, parece productivo para el análisis tomar en cuenta a los agrupamientos docentes como grupos profesionales, asalariados y convocados desde la tarea de educar. Esto permite abordar dimensiones de las grupalidades que hacen a la identidad y particularidad del trabajo de equipo entre docentes.

En continuidad con esta línea de la grupalidad en una de las entrevistas con Dirección aparece la **cultura institucional** como facilitadora:

“El poder trabajar desde la falta de cultura institucional, desde la falta de vicios, el organizar todo como, de pronto, cierta línea que yo tengo. El tema de falta de vicios y el tema de que no haya cultura institucional está re bueno. Además, este es un liceo chico, súper contenible, es una infraestructura totalmente distinta a los liceos comunes. Liceos chicos así como este, son liceos donde vos podés trabajar” (D-2)

En una segunda lectura, sería más ajustado hablar de la ausencia de cultura institucional como facilitadora. En este caso se hace referencia a un centro que se inauguró

recientemente cuya dirección permanece desde ese momento fundacional. Podría pensarse más que en la falta de cultura institucional, en el desafío de instituir modos de hacer y señas de identidad. Son escasas las inauguraciones de centros nuevos por tanto los Directivos en su ejercicio profesional no tienen en su mayoría esta oportunidad.

La falta de cultura institucional se asocia a la falta vicios, que desde una connotación negativa y moralista alude a aquellas conductas habituales y persistentes en las prácticas que burocratizan y afectan la tarea. El uso está ampliamente extendido en las organizaciones y en la jerga docente y expresa tanto la conducta (oposicionista, de resistencia) como su permanencia en el tiempo.

Siguiendo a Lidia Fernández y su definición de cultura institucional, sería impensable la “falta de cultura” institucional dado que ésta se produce en las instituciones y como producto multifactorial, en tanto hay organización hay cultura.

Esta dirección valora las condiciones facilitadoras con un carácter situado de las prácticas, apelando a esta experiencia concreta de dirección. Es desde allí que expresa la relevancia de las dimensiones físicas de los establecimientos y su incidencia en la propuesta educativa.

La cultura institucional entonces es el producto dinámico e histórico de una serie de factores que generan e instituyen modos de hacer (Fernández, 1993). Estos modos de hacer se sostienen en sujetos concretos y las continuidades están dadas también desde la permanencia de las personas. En ese sentido se valora como un obstáculo al trabajo de equipo:

“La renovación también, el que... yo lo veo porque los profes... en la laboratorista, la referente en Educación Sexual, la bibliotecaria, que ya saben que el año que viene están, ya están proyectando para el año que viene. Hasta la cantinera proyecta para el año que viene. A ver, cuando vos sabés que vas a estar en el lugar, te proyectás, es más, sabés la continuidad de tu trabajo. O sea, y hay muchos docentes que saben que también no eligen acá, están en la incertidumbre. Entonces, eso también interviene.” (D-2)

Ligado a la renovación y rotación docente, otro obstáculo:

“El multiempleo es uno porque es muy difícil, después que vos planificás una actividad, que planificás algo, que todos los profes que crearon la idea o, después que, en la instrumentación, puedan estar todos, o sea, los tiempos viste que los

profes andan, y más acá, que hay interinos, que andan picando por todos los liceos. Entonces, el multiempleo”. (D-2).

¿A cuántas culturas institucionales puede adaptarse, en cuántas incluirse un docente? ¿Cuántos proyectos e instituciones puede incorporar en su hacer cotidiano? La institución permanece y sus actores circulan. Es factible considerar según lo que se viene analizando que los tiempos de participación e implicación en la dinámica de los centros contribuyen a la tarea colectiva y amplifican las posibilidades de trabajo *de* equipo en tanto es un hacer que se sostiene en la presencia.

Para las y los profesores los facilitadores se pueden agrupar en torno a características de los colectivos docentes, uso de los tiempos institucionales, modelo de gestión, organización y clima institucional. Y como obstáculos aparecen los climas institucionales, proyectos, la estructura de horarios y espacios inadecuados.

Profundizando en cada punto, comenzamos por el análisis de las características de los **colectivos docentes** que facilitan el trabajo *de* equipo.

“Hay un buen equipo docente... Lo traduzco en cuanto a integrarte o bueno, por lo menos, yo me siento muy cómoda, muy integrada, digamos.” (GF-1)

“Es creativo. Eso fue lo que a mí más me impactó el primer año que trabajé. Me pareció que el grupo humano que estaba trabajando, estaba siempre buscando ideas y cosas para hacer y cómo mejorar y de qué manera solucionar. Creativo y comunicativo, también”. (GF-1)

“Comprometido también, en su mayoría”. (GF-1)

“Maravillada. Yo sé que ta. Más por el plantel docente. Nunca me pasó encontrar tanto compañerismo y el apoyo con los compañeros de que si hay un problema en un grupo, tratar de solucionarlo, ver cómo sacarlo adelante, que eso en otros liceos no me había pasado nunca. Era como una isla. Cada uno una isla. Y acá no, acá como que están todos para la misma”. (GF-2)

“Existe un compañerismo, también de los profesores hacia los adscriptos y también, incluso, una buena relación, un buen vínculo.” (GF-1)

“No es la única condición necesaria. Tiene que haber otras condiciones. Pero donde hay voluntad, donde hay interés, donde hay ganas de trabajar, no alcanza tampoco eso, solamente para que haya un buen clima. También tiene que haber unas

condiciones mínimas de trabajo, como por ejemplo la cantidad de grupos, el tamaño, la necesidad de estar en contacto con los demás profesores”. (GF-2)

“Es una plantilla docente joven en este liceo. Y eso también hace un poco a la dinámica... A la dinámica, a la fortaleza, a los tiempos.”(GF-2)

La idea de colocar juntas las expresiones que aluden a las **relaciones interpersonales** y los vínculos entre si y hacia la tarea responde a la jerarquización que los docentes otorgan así como la visualización de los diversos matices que abarcan.

Resulta interesante como parece diluirse la frontera entre la noción de equipo y la noción de grupo. En el discurso docente se presentan como sinónimos tanto como precondición uno del otro. Es necesario hacer grupo, “grupo humano” para hacer equipo. No es o no solo es una habilidad o disposición profesional sino una potencialidad que deriva del orden de lo personal y humano. A modo de prerrequisito, el compromiso, la buena comunicación, el compañerismo, todas cualidades de los vínculos interpersonales, oficiarían a modo de red, de soporte y contención sobre la que se asienta el trabajo *de* equipo o al menos su posibilidad. Se trata de las “asociaciones heterogéneas” de las que hablan Tirado y Domenech entre elementos sociales y extrasomáticos, en este caso las normas y las prácticas educativas.

En los ejemplos que manejan, se evidencian lazos de complementariedad y articulación de tareas.

“Siempre hay como un referente que nos sirve tanto a nosotros como para ellos. Cualquier cosa que pase es un punto como conexión con otras cosas o personas. Yo creo que eso sí es un punto importante.”(GF-2)

La división del trabajo y las funciones en la dinámica institucional de la organización liceo, aluden al trabajo *de* equipo al poder suponer y contar con la tarea del otro, anticiparla en lo imaginario y contar en lo concreto con ella. Es una forma de trabajo de equipo que no se sustenta tanto en la tarea o proyecto concreto, sino más en el diseño institucional, el organigrama y los roles y funciones asignadas y prescriptas.

“Creo que nos comunicamos mucho en esos cinco minutos en la sala de profesores, resolvemos maravillas.” (GF-2)

“Si hay que organizar una hora puente, tratar, se trata de organizar como se pueda. Siempre hay una actividad para hacer con los chiquilines”. (GF-2)

El aprovechamiento de los tiempos, darle un sentido al tiempo en que no se dicta clase se vincula a lo anterior de la división, articulación y complementariedad de las tareas. Con al trabajo de equipo, interesa colocar la atención en la imagen de los “cinco minutos” que será recurrente a lo largo del análisis en la medida que va emergiendo como un espacio de producción de equipo con más significación que el propio momento de coordinación.

Finalmente cobra relevancia la incidencia de la gestión vinculada a los climas institucionales y la organización como favorecedoras del trabajo de equipo.

“Yo creo que el tema de la distensión y el buen clima hacen que vos tengas ganas de hacer.” (GF 1)

En este punto no resulta sencillo discriminar los niveles institucionales a los que se hace referencia. Anteriormente se habló de los vínculos interpersonales y de cómo las y los docentes plantean que la cualidad de esos vínculos oficia de matriz sobre la que se sostiene el trabajo *de* equipo.

El **clima** en los centros educativos resulta una noción compleja de asir. Parte de esta complejidad estaría dada por que en el discurso se diferencia el clima de los vínculos como si el clima en si fuera un elemento definible y objetivable que presenta determinadas cualidades y otras según la institución de que se trate. En ese sentido se lo nomina y valora como si fuera un elemento aislable con entidad propia e independiente de los vínculos, esta concepción limita las posibilidades de incidir y promover dinámicas ya no solo de trabajo *de* equipo sino también una convivencia educativa que promueva culturas colaborativas.

“Y también la permanencia de muchos docentes que hace que el relacionamiento sea tan bueno, por conocerse de tanto tiempo.” (GF-1)

“Y la comunicación es importante, yo estoy viendo que la comunicación acá es importante.” (GF-1)

Sin embargo en el transcurrir del grupo focal se comienzan a vincular los aspectos del clima institucional y su estrecha relación con las relaciones interpersonales y otros factores intervinientes.

Y así de la consideración del clima como dado, se configura una idea del clima como producto, incluyendo más niveles de complejidad para su consideración:

“Sí, pero en todo eso también hay que destacar el rol institucional, la organización de la institución, que es la que permite... y el buen clima que hay entre docentes, dirección, la ida y vuelta es lo que permite que esto se dé de esta manera.” (GF-1)

En este “hacer el clima” de trabajo, los equipos de gestión tienen para los docentes un lugar predominante:

“Y por otro lado, cada vez que hemos planteado proyectos interdisciplinarios, se nos dan todas las posibilidades de trabajo.” (GF-2)

Para afectar, el clima en términos de obstáculo:

“Trabajo hace mucho tiempo en otro liceo donde hay un buen nivel educativo de estudiantes y vos podés hacer un montón de cosas. Pero a veces, el clima institucional no favorece ciertas cosas sino que favorece los divisionismos, como los grupos.” (GF-1).

O para favorecer:

“...apoyo total del equipo de dirección, cualquier actividad que hemos propuesto siempre ha sido bienvenida, estimulada del punto de vista de la aceptación, económico, estructural, organizativo. Es decir, basta ir con una propuesta para que te digan: ya lo arreglamos, ¿qué es lo que se precisa? O sea, que realmente, si uno quiere hacer un proyecto acá, se recibe, creo que eso hace una diferencia con otros liceos de primer ciclo.” (GF-1)

Actividades bienvenidas, estimuladas y aceptadas. Es interesante el interjuego que se produce en instituciones verticales donde el poder de la autoridad se concentra en figuras jerárquicas. Interjuego entre la autonomía profesional docente y la autorización-habilitación respecto a algunas prácticas, fundamentalmente aquellas que requieren una estructuración de tiempos, personas o lugares diferente a lo establecido o instituido en los centros educativos. Por otro lado, la valoración respecto de la iniciativa tiene una connotación más del orden de lo personal que de lo profesional, más del orden de la ocurrencia que de la planificación en la medida que “se quiere” o no se quiere hacer un proyecto. Quedan así colocados más del lado de la excepción que de lo corriente a pesar de que se valora el apoyo casi incondicional de la institución a través de las direcciones al trabajo por proyectos.

¿Cómo sienten los profesores que se produce ese vínculo de apoyo de las direcciones?

“... desde el principio del año, desde el principio en que se formó el liceo hasta el año pasado, la dirección acompañó mucho ese proceso. Acompañó muchísimo ¿no? Yo soy bastante reticente a las direcciones en particular, cualquier dirección.” (GF-2)

En reciprocidad:

“O sea, yo creo que la misma dirección se ha visto sumamente apoyada y fortalecida por ese equipo de adscripción” (GF-1)

Las redes interpersonales y profesionales son multidireccionales y aún en la verticalidad de la educación y los formatos educativos la percepción es que los modelos de gestión que las y los docentes sienten más empáticos y próximos a sus necesidades son aquellos que mantienen la vivencia de la docencia de aula próxima a su experiencia. Dando cuenta de que es desde esa proximidad vivencial que logran acompañar eficazmente a los colectivos. La acción de acompañar (referida a las Direcciones) es recurrente en las expresiones de profesores y profesoras y resulta propicia como imagen para describir un lugar habilitante y referencial, de apoyo autonomizante.

“Particularmente, la directora anterior era una directora con una visión quizás mucho más cercana a la del docente-docencia directa. Y eso acompañó también el proceso. También eso ayudó muchísimo. Porque no es lo mismo un director que se para constantemente en la posición de director, como director y desde el punto de vista, digamos, jerárquico, a un director que se para de otra posición. La directora efectiva de este liceo, en ciertos momentos se paraba en otro lugar, y está bueno eso también. Está bueno para que los docentes nos paremos en otro lugar también ¿no? Y eso ayuda también.” (GF-2)

¿Para promover autonomía tiene que no ser Director? Hay algo de la extrañeza del rol, para ser, entonces no ser. Para ser-hacer una dirección autonomizante y acompañante no ser-hacer de director; referido este último como sinónimo del modelo hegemónico del directivo con un perfil autoritario, de control.

“Nosotros estamos en una institución jerárquica y lo sabemos... Y en este caso me parece que CG no ha dejado de ser la directora sino que tiene una modalidad en la que permite la posibilidad de la proyección docente.” (GF-2)

Entonces sí ser Director, pero desde esta modalidad que se propone como flexible, que no se identifica con un estilo permanente y estereotipado sino que regula sus acentos en ajuste a los requerimientos y necesidades de los diversos colectivos; docentes, estudiantes y familias.

A pesar de ello persisten en el uso del lenguaje, expresiones que remiten a la autoridad y jerarquía en tanto más que habilitarse o promoverse, se permite y su contracara entonces, se prohíbe. La cultura normatizante, estructurada y estratificada de la institución educación es reflejada a través de los discursos y las palabras y aún en las referencias a estilos horizontales y democráticos de funcionamiento, la impronta del poder y la autoridad emerge.

“No es la única condición necesaria. Tiene que haber otras condiciones. Pero donde hay voluntad, donde hay interés, donde hay ganas de trabajar, no alcanza tampoco eso, solamente para que haya un buen clima. También tiene que haber unas condiciones mínimas de trabajo, como por ejemplo la cantidad de grupos, el tamaño, la necesidad de estar en contacto con los demás profesores.” (GF-2)

Uno de los obstáculos que plantearon los docentes fue el de la exigencia de los proyectos institucionales con la complejidad que trae la cita anterior sobre las condiciones de trabajo dadas y así lo presentan:

“Abordar un proyecto de todas las asignaturas es bastante complicado. Se hizo un intento en la prueba diagnóstica de hacerla colectiva, que fue un buen intento, no sé si después se levantó, se analizaron los datos como debieran, pero fue un intento interesante de hacer un diagnóstico colectivo y no hacer pruebas separadas.”(GF-1)

Sin embargo para otras visiones fue más que un intento:

“Yo me parece que es un hecho, es un antecedente que marca y que refleja, porque cada uno podría haber puesto lo que más o menos quería y haber completado ese espacio en la libreta donde se contempla la actividad diagnóstica. Sin embargo, hubo un interés por todos por saber más o menos cómo fueron las pruebas. En el diseño, fue muy interesante el diseño, porque incluso hubieron varios diseños en mismos niveles, de profesores que se juntaron y que acotaban diferentes cosas y que construían a partir de los aportes anteriores. No, y que se llegó de buena forma al acuerdo, se logró.” (GF-1)

Ambas son visiones sobre un mismo evento de trabajo de equipo que fue la elaboración de una prueba diagnóstica en colectivo. Algunos sienten que no fue posible desarrollar el proyecto incluyendo la dimensión de la evaluación y sistematización de datos y otros plantean que marcó un acontecimiento, en el sentido de que marca un antes y un después en esa memoria colectiva.

Una y otra visión dan cuenta de ideas y concepciones del trabajo en equipo, de sus potencialidades y dificultades. La primera lo califica como logro si se pudiera dar cuenta del proceso completo y en la interrogación sobre no saber la concreción final se evidencia que más allá de si la hubo o no esto no se comunicó institucionalmente. En apariencia quedó el proceso trunco o al menos la comunicación al respecto. La otra visión remite a un nivel de experimentación que les devuelve que es posible innovar al tiempo que los instrumentos son perfectibles, valida el proceso y describe el tránsito de los aportes de todos a la síntesis, de retomar la tarea integrando lo propuesto y generando continuidades en la producción. La tarea fue nucleadora y cohesionó, orientando el pensamiento y las acciones.

“...es un proyecto que, como decía, vamos medio a los tumbos, porque creo que una de las cosas que sí obstaculiza para el trabajo coordinado entre asignaturas, interdisciplinario, como quieras llamarle, es la propia estructura de horarios que tenemos y la propia estructura de la institución. Eso a mí me parece que atenta en el 99% contra nuestro trabajo en equipo, nuestro trabajo coordinado, porque nosotros nos planteamos un proyecto en donde trabajábamos, en principio, tres áreas distintas, Música, Literatura y Educación Visual, después, agregamos Química, y el principal obstáculo que vimos de entrada, pero igual nos arriesgamos era... bueno... ¿cómo hacíamos para encontrar momentos, horarios, horas que pudiéramos compartir, que pudiéramos estar los tres, los cuatro juntos? Y bueno, y lo hicimos, pero lo hicimos a costo de dos o tres semanas de una profesora de Geografía que gentilmente nos ofreció la hora, a costa del profesor de Música que venía en un horario extra, la profesora de Literatura también, la profesora de Educación Visual también. O sea, eso, el principal obstáculo que yo, si me preguntás en este momento cuál es el principal obstáculo para el trabajo coordinado hoy, de cualquier docente, en cualquier institución, es la estructura que tenemos, la estructura de horarios, toda nuestra forma de funcionar.” (GF-1)

Esta cita resulta por demás elocuente como síntesis en la medida que recoge varios de los puntos que se fueron mencionando a lo largo del análisis de toda la categoría. Interdisciplina, tiempos disponibles, tiempos institucionales, el “ceder” para el trabajo en equipo, la estructura institucional configurando las prácticas.

“Espacios no adecuados, que eso es una cosa que acá en este liceo falta. Un espacio físico adecuado para un trabajo interdisciplinario, un salón que estaría disponible para este tipo de trabajo.” (GF-1)

El tiempo y el espacio, su falta y su existencia. Existe si alguien lo da, lo cede. Y cede sus horas, horas de clase, horas de vida, horas de ocio. La consecución del logro, no

es argumento suficiente para validar el objetivo y sobre todo el costo, el precio profesional o personal a pagar. En el escenario del ceder a cambio de un algo, la recompensa no se cuestiona, salda, compensa. Sin embargo no deja de señalarse la dificultad. Los espacios instituidos son insuficientes, los cinco minutos también. La materialidad del tiempo se hace imprescindible, es condición para el desarrollo de un proyecto desde el punto de partida que es la idea. Es probablemente una de las dificultades más difíciles de superar, y sin embargo, volviendo al inicio las inspecciones dicen “¡Tiempo hay!”. El valor del tiempo se modifica según el estamento desde el que se lo requiera. Las y los docentes, quienes sostienen los proyectos vivencian su escasez, su falta. Y el tiempo en su ausencia como tiempo-espacio, es también espacio-lugar, entonces hay un trabajo más, que se suma y se solapa, que se superpone y es el trabajo de hacer lugar, tiempo y espacio, tener el espacio y hacer colectivo.

Resumiendo, es posible expresar que entienden como obstáculos: la coordinación cuando no produce tarea compartida a pesar de portar el mandato institucional de coordinar, las modalidades de gestión en cuanto a tipos de liderazgo y su función modélica, la formación asignaturística docente, el multiempleo, la estructura institucional y la falta de tiempo. Como facilitadores, presentan: la posibilidad de observación de la dinámica institucional, las culturas características de cada centro (tamaño, entorno, etc), la permanencia y presencia docente y la construcción de vínculos interpersonales sobre los cuales sostener el trabajo de equipo. En cuanto a la dimensión institucional, rescatan la división de funciones, el aprovechamiento de tiempos no instituidos y los buenos climas laborales.

5.2 Factores individuales que inciden en el trabajo de Equipo: subjetivos y profesionales.

“Entonces, que cada individualidad de nosotros, que somos todos distintos, nos damos la chance a todos de que podamos estar en lo cierto y que podamos cada uno, con su aporte, resolver una situación mayor.”(GF-2)

Las definiciones personales acerca del trabajo en equipo están fuertemente influenciadas por las experiencias y trayectorias profesionales así como por los roles y funciones que se desempeñan. En ese sentido diferenciar las respuestas y hacerlas dialogar entre sí para focalizar en sus matices contribuyó con su análisis.

En la medida que se buscó identificar qué características personales se ponen en juego o son imprescindibles para el trabajo de equipo, es interesante ver cómo ello es transversal al rol y función y las diferencias que surgen se vinculan principalmente a la capacidad de incidir en los climas y en los vínculos interpersonales. Se vinculan en parte con lo que Bonals propone como “habilidades sociales” pero lo trascienden en la medida que no se trata exclusivamente de un acervo que porta el sujeto sino de la construcción y co-construcción de estas habilidades a través de los vínculos profesionales.

- Vínculos interpersonales y profesionales

En este apartado trabajaremos expresiones que hacen referencia a aspectos del ámbito subjetivo que se valoran como intervinientes en el trabajo de equipo y que además aportan a la construcción de climas colaborativos.

Solidaridad, validación del aporte de cada uno, validación de los aportes en la historia institucional.

“Hay también solidaridad profesional y entre compañeros, pero claro, capaz que a veces estamos más abrumados por otros problemas.” (I-1)

“Yo creo que cada uno hace su aporte desde los lugares” (I-2)

“Creo que ha dependido un poco de las características de los docentes que también han sido muy importantes, me parece que ha sido, más que nada, las características de docentes que han pasado también por acá” (GF-1).

La retroalimentación que produce el trabajo de equipo constituye en sí misma una gratificación personal y profesional:

“Trabajar en equipo, a mí siempre me enriqueció, porque puntos de vista distintos de los colegas y además, poder compartir ideas, inventos y gratificarse con eso, porque mucho estímulo, mucha felicitación desde otro ángulo no tenemos, es interno. La gratificación y los estímulos, los aplausos, los besos y todo, es de uno para uno. Y a veces la gratificación pasa por compartir con un compañero algo que te pareció una buena idea que puede andar. (GF-1)

Sentir confianza:

“Está bueno una cosa que a mí me pasa, que siento es que moverme en el liceo con mucha confianza. Yo creo que cada uno hace su aporte desde los lugares.” (GF-2)

Poder elegir donde trabajar, encontrar un lugar:

“...a algunos no quiero volver y hay otros que sí quiero volver como este, que... No sé, hace ocho años que estoy y es la primera vez que trabajo bien, que tengo ganas, bueno, que me quedo a veces haciendo cosas, que antes me quería terminar la clase e irme... No quería ni siquiera pasar por la sala de profesores... Y ahora sí, porque te dan ganas de conversar con los profes a ver qué les parece, si tal idea o escuchar lo que están haciendo...” (GF-2)

“Y cuando llegué a acá dije: ¡guau, lo que me estaba perdiendo! Me encantó. Estoy fascinada con este liceo. Es súper diferente, pero creo que va también en lo que decían, no voy a decir nada nuevo porque es un liceo chico, es un liceo chico y se nota la diferencia.” (GF-2)

Grupalidad, vínculos interpersonales:

“...existe un compañerismo, también de los profesores hacia los adscriptos y también, incluso, una buena relación, un buen vínculo, es muy raro que haya... que alguien esté en la sala de profesores y que esté mirando para abajo, trabajando y que nadie le diga “¿y, cómo andás?” Es muy raro que pase eso. Capaz que porque somos pocos ¿no?” (GF-2)

“Vos sabés que también ellos sienten la unión. A nosotros nos pasa a veces que dicen: ¿así que te hablás con la profe de Biología? ¿Pero ustedes se cuentan todo? Le digo: sí con Idioma Español también. ¡Ah, con Idioma Español! Y quedan como asombrados y cuchichean entre ellos... Es como una novela para ellos ¿viste? (GF-2)

Del vínculo interpersonal a los proyectos compartidos:

“Entonces, por ejemplo, nosotros hablamos mucho con XX de Idioma Español, con Biología, con pila de asignaturas y ver hacer algo en común, todo el tiempo, y esa comunicación que fluye todo el tiempo es impresionante, desde el pasillo, hasta que salís del liceo.” (GF-2)

“Es súper cálido, no sé... Hoy salíamos de mañana, hicimos un grupito, para mi es re cálido con los profesores, con los alumnos.” (GF-2)

Desarrollar la capacidad de integrarse a un proyecto:

“El segundo pánico fue el día de la asamblea, el día de la reunión, la primer reunión que tuvimos todos...Pero no, la verdad que desde el primer día de trabajo, al contrario, nada que ver... Claro, estaba ese sentimiento fundacional y de propiedad... Bueno, pero ta, era el sentimiento ¿no?, que se manejaba, que es muy respetable” (GF-2)

“Me sentí acompañado siempre... O sea, siempre me sentí apoyado. Nunca me sentí un extraño, nunca me sentí un desconocido, “el nuevo”, “uno de los nuevos”, no sino que desde un primer momento me sentí integrado, como parte de la familia, eso creo que es importante...”

A partir de cada uno de los significados otorgados, se hace evidente como el bienestar personal se relaciona con las diferentes habilidades sociales que hacen al trabajo de equipo.

En relación al sentir, a lo subjetivo, cuanto más nivel de conformidad se manifiesta, mayor implicación en el nivel institucional y colectivo se logra. Las expresiones vinculadas al sentirse confiado e incluido generan o motivan la emergencia de ideas, proyectos e iniciativas que en general se asocian al trabajo con otros colegas.

Se reafirma en este punto un aspecto que ya se había mencionado y hace a los vínculos interpersonales como sostén del trabajo colaborativo y la tarea por proyectos. Desde los distintos estamentos se percibe que es necesario que los vínculos se fortalezcan y sean horizontales, fundamentalmente desde la inclusión e integración de lo diferente para poder en posteriores movimientos colectivos producir colectivamente.

Encontrar un lugar, sentirse incluido, sentirse parte. La participación es un factor de gran incidencia en la medida que la efectiva participación supone el nivel propositivo que

remite a la iniciativa y también el de la efectiva toma de decisiones desde la autonomía profesional. Sentir - ser - parte, en términos de lo interpersonal de los colectivos docentes remite a la posibilidad concreta de sostener los proyectos, fundamentalmente en la medida que los mismos surgen a partir de los vínculos.

“Y los profes en el otro liceo también había como un cuerpo bastante fijo y como que se trabajaba bastante en equipo. Igual, yo considero que acá se ve más, capaz que es más evidente y cualquier observador que venga no le resultaría difícil comprobar lo que estoy diciendo. Pero ¿por qué?, también vuelvo a esto de que todo se está armando, todo, entonces, todos le tenemos que echar mano. A ver, al laboratorio, no teníamos laboratorio, entonces, todos opinaron de dónde poner, de dónde poner esto, dónde poner aquello. Entonces, es como que, y si no, opinan, entre ellos mismos, como que: a ver, menganito, ¿qué te parece esto, aquello, vos que usás esto, vos que usás aquello? Porque realmente todo está en construcción. Entonces, es como necesario que todos opinen, vamos a decir, que todos den su opinión y que todos pongan su trabajo y que pongan, no sé...” (D-2)

Ser y sentirse incluido, arte y parte de un algo, construcción o proyecto resulta una condición para enunciarse parte de un trabajo de equipo. El hacer, la tarea, el objetivo y su logro son requisitos y facilitadores para el trabajo de equipo.

La comunicación que se produce entre profesionales docentes en diversidad de espacios y tiempos de encuentro, sugiere que la coordinación como dispositivo tiempo-espacio, como efecto no se circunscribe a lo instituido sino que se encuentra y expresa en multiplicidad de escenarios: cinco (5) minutos, pasillo, salida, entrada, parada de ómnibus, sala de profesores. Sucede en tiempos diversos, no hay fronteras rígidas ni explícitas para los vínculos y estos constituyen la matriz de la tarea al mismo tiempo.

- El lugar del conflicto

Como contracara del punto anterior las diferentes voces plantean las dificultades en las relaciones interpersonales y como afectan las posibilidades del trabajo de equipo.

“Que los problemas se resuelven más fácilmente si es abordado con otros también...” (I-1)

“Hay gente que puede controlar más sus impulsos y otros que no, porque hay mucho conflicto en las relaciones de las personas.” (I-2)

“Eso no favorece el trabajo interdisciplinar, si ni siquiera se hablan, no se llevan bien, se llevan mal... el trabajar con el otro implica puntos de encuentro con el otro”. (I-2)

“Porque eso de cada maestrillo con su librillo no desapareció del todo... Por más que haya ya décadas de bibliografías, de trabajo de equipo y colegiado, igual el docente sigue... de su autonomía, pero que es una autonomía que tiene en el aula, que es como muy celoso, ¿verdad? Un docente no se debería molestar de que otro vaya a su clase.” (I-1)

“También a las relaciones, cada uno, más o menos, sabe cuál es lo mejor del otro y los límites, no porque estén dichos sino porque el mismo ejercicio lo aclara.” (GF-1)

Y para realizar este ejercicio del conocer los límites del otro, es necesario establecer vínculos profesionales, porque según el enunciado anterior es desde la tarea que esos marcos y esos límites se configuran.

“Más allá de la teoría que te dice que el trabajo colaborativo, es importante trabajar por acuerdos y tratando siempre de negociar y todo lo demás, siempre hay un componente personal muy importante.” (D-1)

Conocer los límites del otro oficia así mismo como potencialidad, ya que en la medida que se sabe y reconoce lo que no se puede dar, se sabe y se conoce lo que sí está disponible. Partiendo de una visión en común acerca de que el trabajo *de* equipo tiene que ver con lo que es posible ofrecer de si hacia un hacer en común, la suma y la complementariedad son operaciones sobre las que éste se asienta.

“Y además, hace muchos años que trabajan, de repente, en la institución, entonces, tenemos docentes nuevos, con buenas ideas, pero que, frente a ese grupo docente que tiene mucho grado y hace muchos años que trabaja en la institución, quedan como en una sombra y no se animan. Ese núcleo de gente que hace muchos años tiene sus pro y sus contra....hace que sea mucho más difícil avanzar en un cambio de costumbres o de formas de trabajo.” (D-1)

Un nivel de conflicto inherente y fundacional de las instituciones educativas es el intergeneracional. Lo intergeneracional como conflicto, en general se coloca entre los mundos adolescentes y adultos, sean estos docentes o familias. En este caso aparece una dimensión novedosa del mismo: el conflicto interpersonal entre docentes ‘viejos’ y ‘nuevos’ en el centro. La asimilación y estereotipia habitual entre lo viejo-conservador y lo nuevo-

innovador queda confirmado en las palabras de la Dirección 1. En apariencia la dificultad no estaría tanto dada en la tarea en sí o en su desenvolvimiento, ya que la tradición funcional de un colectivo, va produciendo por efecto del tiempo niveles de eficacia y autonomía; sino más en relación al aporte de nuevas perspectivas, a la emergencia de la iniciativa a lo creativo espontáneo. Los viejos-conservadores provocarían una suerte de inhibición y barrera que se coloca al servicio de las continuidades y tradiciones institucionales.

Al mismo tiempo colocar el peso de la defensa de lo instituido en esos núcleos así como asignar lo novedoso y propositivo solo en los docentes nuevos, supone una visión estereotipada de los procesos colectivos. Así quedaría entredicha la perspectiva de que es el encuentro en la tarea lo que produce trabajo de equipo.

Y es allí en esos tiempos-espacios, donde lo intergeneracional, la tensión instituido-instituyente, no ya como conflicto sino como oportunidad, encuentran su expresión y tramitación.

- Soledad de/en la función

La soledad en el rol docente fue una apreciación recurrente a lo largo de las entrevistas y en las distintas instancias de la investigación. Todos los y las docentes entrevistados aún desempeñando diferentes funciones hablaban de la soledad con diversas connotaciones. A continuación se transcriben algunas de estas variaciones:

“El docente es un profesional, si se quiere decirlo así, muy solitario, es un trabajo, el nuestro, una profesión muy solitaria si uno quiere. En general, vos estás formado solo dentro del aula, es la formación docente que te moldea de esa manera, es difícil que el docente logre compartir, porque se siente siempre observado, porque siempre se siente juzgado. A mí me pasó, yo tengo que ir a hacer visitas de aula.” (D-1)

Soledad de equipo:

“Yo no concibo el trabajo si no fuera del equipo, entonces, yo acá estoy sin subdirector, para mí es horrible. Yo acá encerrada pensando, tomando alguna decisión, jamás lo hago. Yo siempre estoy saliendo de acá. Vos sabés que yo, siempre como que me estoy escapando de la soledad porque no estoy habituada... alguien me tiene que mirar las cosas, aunque sea para sacarle, o, ¿qué te parece si...? Y yo vengo del otro liceo de trabajar con un director, como yo era la subdirectora, del punto de vista institucional, pero nuestra fortaleza era que trabajábamos en equipo.” (D-2)

Al inicio de la carrera:

“Tiende a ser una profesión muy solitaria... A mí me pasaba por lo menos cuando yo recién empecé a trabajar eso, que me sentía a veces bastante solo.” (GF-1)

“No creo que sea verdaderamente solitaria, pero eso es una percepción que sentimos al principio y en este liceo como esa sala de profesores es bastante atípica.” (GF-2)

“El tema de que es una profesión solitaria y como nos enfrentamos a esa ambigüedad, porque es una profesión que en realidad, es como que uno lo ve de afuera y no estamos solos, estamos llenos de estudiantes.” (GF-1)

Diversidad de soledades y diversidad de sentires en relación a esa soledad. A partir de la constatación de que la docencia implica soledad en el aula, se instala por la fuerza de la práctica una suerte de matriz y desacostumbramiento de estar con otros, compartir con otros, mostrar el trabajo propio. Y surge también la extrañeza y la desconfianza de sentirse observado en su hacer, sentirse observado como equivalente de evaluado o juzgado.

Por otro lado la soledad aparece vinculada a las responsabilidades y la dificultad de tomar decisiones individualmente, sin acceder a consultar con un par, sin poder reflexionar con otro que monitoree las acciones. En el caso de la Directora notoriamente habla de un par (subdirección) que sule por cualquier otra figura independientemente de su rol jerárquico. No tiene que ver tanto con las estructuras y legalidades sino con la imposibilidad de decidir desde esa soledad.

En el caso de las y los docentes, es interesante poder ver a través de los testimonios y discriminar tres variantes acerca de la soledad; la profesión solitaria, el desempeño solitario y el sentirse-estar solo.

La profesión como tal supone en una concepción modélica hegemónica una actuación en solitario pero ello no determina una forma solitaria o individualista del ejercicio profesional, como tampoco el ‘estar’ solo al frente de la clase supone sentirse solo. Se trata de una soledad acompañada, tiempos de soledad dados por lo intransferible del acto educativo, dictar clase, evaluar, calificar. Basta entrar a un liceo para sentirse acompañado, rodeado, en comunidad, sin embargo no siempre estar con otros significa sentirse acompañado. Y la fuerza del imaginario de la soledad de la docencia, nos remite a un sujeto único, individuo, cuya presencia marca el frente del salón, sobre quien recae el peso del saber y la transmisión.

“Me parece que otro requerimiento es el tema del no celo profesional, que hay mucha gente que defiende su chacra, que no quiere ser expuesto, que hacer un trabajo en equipo es exhibirse, un trabajo interdisciplinario, entonces, prefiere la puerta del salón cerrado y bueno, y lo que pasa en el salón, solamente yo lo veo. Abrir las puertas también es una forma de exponerse y a veces, para algunos, puede ser un riesgo. Entonces, también tiene que ver con eso. Estar solo en el salón te da el poder, sos el único que maneja el poder, el tener un compañero al lado implica ceder terrenos, es tu turno, te toca a vos, vos trabajás en esto, vos trabajás en lo otro y es compartir también lo que es la coordinación de un actividad. Me parece que eso es un elemento importante que a veces no permite a algunos docentes marcarse, es una hipótesis, no lo sé. Pero me parece que puede ser.” (GF-1)

Porque como veíamos, se reedita el saber-poder, poder sustantivo. Compartir la tarea de enseñanza es compartir el poder, y las relaciones de poder tienen un lugar y suponen posiciones que en el trabajo colectivo son por definición horizontales y democráticas.

Resulta de fundamental importancia la emergencia de este aspecto ya que permite su análisis, la invisibilidad de la función y el lugar del poder en la propuesta de trabajo colaborativo, o en equipo inhabilitaría el pasaje al trabajo *de* equipo, de los colectivos sobre si mismos y de su relación con la tarea. En tanto se expresa es posible abordarlo, pensarlo y cuestionarlo al tiempo que proponer otras formas de circulación del *poder* para *poder hacer*.

- Promoción del trabajo de equipo

Dentro de los factores personales subjetivos y profesionales que inciden en el trabajo de equipo, aparecen una serie de enunciados que plantean acciones o movimientos posibles de ser pensados y aún más promovidos en el trabajo con colectivos docentes y que podrían estimular el trabajo de equipo:

“Sentir confianza en sus jerarcas.” (D-1)

“El arma que uno tiene es la palabra, el discurso no puede ir separado de la práctica, si te pierden la confianza estas condenado a que los equipos no te respondan o que cuando vos los convoques, no te van a responder.” (D-1)

“Mi función es hacer que las cosas sucedan, habilitar los espacios para que las cosas sucedan. O sea, habilitar los espacios para que los profes se sientan libres de crear. Y mirá que se crea (...) y no es por mí, es por los profes, también, no tiene que

ver conmigo. Conmigo, de pronto, tiene que ver esto de sí, vamos a ver, yo, además, soy docente, soy profe de formación docente, también, entonces, como que eso también, vamos a decir, me hace como ponerme como en cierta horizontalidad.” (D-2)

“Yo como que todo lo que los profes proponen lo discutimos, lo charlamos en coordinación, o sea, y lo logramos, lo hacemos. Ninguna iniciativa de los profes yo la desestimo. Aunque a veces, cuando me la planteen, yo como que le encuentro alguna veta, no, no, todo lo contrario, siempre trato como de sobredimensionar, porque yo, nomás con que tenga la iniciativa, pa, para mí es re importante. Porque estamos muy como apurados, todos muy apresurados en nuestra vida, entonces, muchas profes vienen, dan la clase y se van, entonces, pa, que te vengan a hacer una iniciativa de algo institucional, de algo para hacer con los chiquilines desde otros lugares, ya nomás la iniciativa, ya está, ya para mí es importante. (D-2)

“Son iniciativas también individuales de profesores que se juntan y hacen cosas, pero con el apoyo de la dirección, evidentemente que es mucho más fructífero todo.” (GF-2)

“Si uno piensa en el alumno, ahí puede estar la motivación interna como para decir bueno, vamos a perfeccionar metodología, estrategias.” (GF-1)

La confianza, la jerarquización de la palabra desde las Direcciones se presenta como desde una función modélica, pautando e incidiendo en docentes y clima institucional. En este punto aparece reiterada la palabra de Directivos porque son el estamento que está en condiciones desde el desempeño del rol, de generar acciones con un propósito de afectar en algún sentido la dinámica institucional. En la misma línea van la habilitación y el estímulo a las iniciativas y creatividad a través de la motivación. Generar condiciones para lo creativo en los otros tiene que ver con recepcionar y acompañar toda propuesta emergente. Así se produce un continuo de trabajo colaborativo, respaldo, horizontalidad e interdisciplina, que se cristaliza en el proyecto de centro.

“¿Cómo nosotros abordamos una cosa compleja? Y que es lo bueno que yo veo en este grupo humano. Y es que somos todos distintos, todos distintos. Y alguno vio la problemática y dijo: saben que me parece que fulanito tal cosa. Otro agarró eso que dijo: me escuchó, no lo dejó... Y lo observó y dijo: ¿sabés lo que me parece a mí?, desde su sensibilidad, tal cosa. Ah mirá, a mí no se me había ocurrido. ¿Sabés lo que se me ocurre hacer a mí, por qué no probamos tal cosa? Ah bueno, vamos a

probar por ahí. Vos sabés que no funcionó. ¿Y si probamos tal otra...? Entonces, que cada individualidad de nosotros, que somos todos distintos, nos damos la chance a todos de que podamos estar en lo cierto y que podamos cada uno, con su aporte, resolver una situación mayor. Entonces nos liberamos de las individualidades de esa forma. Entonces, me parece que ese trabajo no cae en un saco roto, siempre suma, nunca resta.” (GF-2)

Y para finalizar este apartado, desde el discurso docente, se habla del encuentro de lo subjetivo con lo profesional y acerca de cómo las modalidades para desarrollar la tarea están íntimamente vinculadas a la subjetividad, a la singularidad y los lugares donde se desempeñan, que favorecen o exaltan ciertos rasgos personales sobre otros. Desde la singularidad pero “dejándola” en virtud del logro de la tarea compartida.

“Es un clima de respeto en todos los sentidos, es un respeto hacia el profesional, es un respeto institucional de los estudiantes por tu trabajo, porque vos podés decir: cartelitos, pero son sumamente importantes, porque por ejemplo, en otros liceos yo sé que capaz que no hay un salón para cada asignatura en las tutorías y cuando vos lo comentás, es como que eso muestra una organización. Y también el que viene reconoce que eso es un trabajo institucional previo, uno llega y todo eso que recibís te beneficia en tu trabajo porque, obviamente, no te tenés que preocupar por cosas extras.” (GF-1)

Extras, definido como todo aquello que es preciso implementar para que se concrete el acto de la clase, la tutoría o la coordinación. Que alguien se ocupe de lo extra, que organice una logística, adjudica un valor agregado a lo que se trabajaba sobre el clima institucional, es un mensaje que se recibe como respeto y cuidado por la tarea docente y que por sus efectos influye en el trabajo de equipo, desde la colaboración a la generación de un entorno favorable al aprendizaje. La puesta en palabras de los efectos que producen los carteles (trabajo extra) supuso un ejercicio de desnaturalización de las prácticas institucionales (Fernández, 1993), no es natural, ni propio, ni dado, ni instituido y desde la novedad, impacta.

Como se expreso al inicio del Capítulo 5, esta categoría no alude a una pregunta de investigación puntualmente sino más bien a una serie de enunciados tanto de las entrevistas como de los grupos focales que colocaban el acento en los factores personales predisponentes para el trabajo de equipo. Al analizar la categoría se evidencia que no se trata solamente de rasgos individuales sino que remiten también a la identidad profesional desde dos factores: la formación y la práctica. Asimismo en esta categoría se reafirma lo necesario de las redes interpersonales para generar las condiciones para el trabajo de equipo.

5.3 Prácticas institucionales que inciden en el trabajo de Equipo

“En principio, nos podríamos tomar una coordinación para discutir cómo queremos hacer la coordinación.”(GF-2)

5.3.1 Estilos institucionales

Esta categoría apunta a resaltar la o las características más sobresalientes de la dinámica institucional que los distintos actores plantean en cada centro educativo a los efectos de documentar su incidencia en o su interrelación con el trabajo en equipo y también visualizar sus niveles de proximidad con las culturas institucionales colaborativas.

Para pensar la categoría estilos institucionales, se toma a Lidia Fernández (1993) quien los considera como un concepto que procura “dar cuenta de los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional” (p. 41)

Los estilos institucionales vienen transversalizando las categorías y su análisis, por tanto en este apartado a efectos de no redundar, se apela a breves enunciados que contengan una potencia descriptiva muy significativa, apelando a la síntesis.

Entonces aquí es necesario aproximar las voces de cada centro, es decir, Dirección y Grupo Focal 1 por un lado y Dirección y Grupo Focal 2 por el otro:

Liceo 1:

¿Qué se propone?

“Sí tenemos ese espíritu de sacar el liceo adelante, de que el liceo mejore su imagen, de que los chicos aprendan y de que puedan salir la mayor cantidad de estudiantes posibles a donde sea, a 4to, donde quieran salir.” (D-1)

“Entonces, estamos así, integrados, para mí eso a ellos les hace muy bien, les hace muy bien vernos a nosotros funcionar en equipo y no cada uno con su mochila, su carpeta y te picás y te vas. Sino que es una cosa que la estamos haciendo y es por ellos, porque a nosotros nos exige mucho más, pero lo hacemos porque nos encanta hacer esto, básicamente” (GF-1)

“Somos muchos que estamos en los dos turnos, eso ayuda la integración” (GF-1)

¿Cómo lo llevan a cabo?

“Si ellos te respetan o te reconocen como autoridad, no como autoridad autoritaria sino como un referente, bueno, en ese sentido, yo creo que se pueden promover, al contrario, que el docente logre sacar lo mejor que tiene.” (D-1)

“Se acompaña todo lo que es razonable y lo que se puede, hay direcciones que lo hacen; no se hace esto, no se hace esto, no se hace esto y entonces, la institución queda paralizada y se hace lo mínimo, el docente del aula, que ojo, hay docentes que trabajan muy bien dentro de las aulas y que, en definitiva, es ese el trabajo que ellos tienen que hacer. Pero hay muchas otras actividades que salen fuera de las aulas, que están muy buenas porque son muy formativas, más allá de lo estrictamente disciplinar.” (D-1)

“Tendemos a un estilo colaborativo, esa es la idea. No sé si todo el mundo llega a captar la idea, pero la idea nuestra es esa. Coherencia, confianza y colaborativo. Hemos tratado las dos de dar la misma imagen de colaboración, pero también en el entendido de que nosotros queremos resultados, queremos resultados. Porque no es dar, dar y colaboramos y estamos metidas las dos, nos mojamos las manos, nos ensuciamos, en sentido figurado, pero nosotros queremos resultados también.”

A través de los modos en que la institución se responde estas preguntas, parecen proponer un diálogo y una continuidad entre estamentos que coloca en el centro del hacer al estudiante.

No es el trabajo de equipo un objetivo en si mismo sino en la medida en la cual éste vehiculiza el logro de un objetivo transversal y trascendente que es el del estudiante como sujeto que aprende, sujeto de derecho de la educación. (Ley Educación 18437)

Recobrar el sentido de ésta búsqueda de sentidos, romper con la lógica instrumentalista, tomar la palabra dicha para re-unir sus significados, capturar en la descripción lo que se produce como sucesos, son ejercicios cuyo propósito es dar cuenta de los modos particulares en que se producen estudiantes.

Así recortado el campo de lo institucional, se diría que surgen dos factores predominantes: la lógica de acompañamiento-colaborativa de la dirección y la de integración docentes-tarea desde profesores.

El acompañamiento aparece condicionado a los resultados, al tiempo que se manifiesta y expresa con una intencionalidad modélica. Otro aspecto interesante a analizar es la valoración de las diferentes formas de hacer docencia, que coloca en pie de igualdad a

la docencia de aula como a la docencia extra-áulica. Al tiempo que valoriza una lo hace también con la otra, lo cual resulta imprescindible por varias razones pero fundamentalmente porque es la práctica más habitual, la hegemónica e instituida. Es la práctica desde y para la que se forman los docentes y la que hace al imaginario sobre el ser docente que se evoca socialmente. Poder expresar que otras formas de docencia que suponen así mismo proyectos en equipo e interdisciplinarios requieren un gusto o interés particular es un reconocimiento y respeto a la diversidad de los colectivos docentes. Así como se parte de un supuesto por el cual el trabajo colectivo requiere disponibilidad subjetiva como ya se vio con anterioridad.

Respecto de la docencia-integración es interesante el uso del término “ellos”, porque si bien es bastante notorio que se refiere a estudiantes, también ellos puede ser cualquier estamento, los docentes, los “otros” docentes incluso, dirección o inspección.

La pregunta es ¿qué tendrá más efecto en el bienestar que les causa a esos “ellos” verlos trabajar integradamente? ¿verlos unidos como equipo o verlos encantarse con su trabajo? Probable ambas, u otra dicha sin palabras, visible entre líneas y es el bien que *les* hace a ellos como docentes el sentir gratificante de una práctica.

Liceo 2

¿Qué se proponen?

“Y bueno, ta, y en esto estamos, trabajamos juntos; trabajamos juntos desde los espacios de coordinación, y después, desde los espacios informales, desde la sala de profesores.” (D-2)

“Entonces esa cosa de que nosotros somos los que los vamos a direccionar, está bueno también. ¿No? está bueno...como que lo vamos a moldear nosotros, a nuestra manera y está bueno porque más allá, más, menos, tenemos una muy parecida dirección. Entonces, eso es lo que está bueno.” (GF-2)

Hacer historia, ser parte, tener parte y formar parte del proceso fundacional. Incidir, establecer, diseñar, iniciar, hacer-estar desde ‘el vamos’, hacerlo a mi-nuestro modo, la oportunidad, tenerla y aprovecharla.

Si bien en diversas citas, se hace mención desde este centro al lugar del estudiante, el peso del proceso fundacional del mismo es en los tiempos en que se desarrolló la investigación de un peso institucional altamente significativo.

Así mismo opera quizás por diferenciación al centro 1 en el cual es efectivamente el peso de la tradición y cultura instalada lo que favorece la emergencia de lo colectivo.

Es recurrente la apelación a la idea de producir una marca de inicio, inaugural que a un tiempo instituya un hacer y pautar una ruta a continuar. Es evidente la apropiación colectiva de esta oportunidad así como el engarce oportuno y operativo con una modalidad de gestión que demanda constantemente equipos, miradas, pares

. ¿Cómo lo llevan a cabo?

“¿Cómo llevar toda esta armonía a un macro liceo? yo lo que veo acá, veo maravilloso y escucho ¿no?, que se repite es un liceo chico y esto se da porque es un liceo chico. Digo, pero, estamos todos de acuerdo que esta reunión es la que nos gusta trabajar. Entonces: cómo sería el canal para un macro liceo ¿es posible? Esa es la pregunta.

Doc.11. Dividirlo por dos. Por lo menos un piso y otro piso y tenés dos liceos. Mínimo.

Doc.12. Yo no sé si se trata de achicar un liceo, o si pensar en alguna arquitectura, para que funcione en un liceo a gran escala. Porque todos pensamos cómo en achicar, es decir: bueno subdividir y hacemos un subgrupo, vamos a suponer, hacemos tres subgrupos tipo liceo 2.” (GF-2)

Interesante asistir al juego hipotético de imaginar otras institucionalidades, otros formatos educativos a imagen y semejanza del liceo 2, que termina mostrando la validación que hacen de este modelo. Hay un reconocimiento de que formatos, tamaños y culturas, son factores determinantes de los modos de hacer educación en los centros.

“Creo que el mérito mayor es de quienes empezaron con este proyecto y que eso también pueda haber sido un factor. Bueno, empezamos de cero, empezamos sin vicios, sin... Arrancamos, hagamos de esto un proyecto interesante como siempre quisimos y nunca pudimos. Y creo, que los que llegamos después –yo llegué el año pasado-, se notó eso. Y no se perdió después del primer año, se siguió. Y este tercer año también: se incorpora gente nueva y se sigue notando y se sigue con la misma, con el mismo entusiasmo, con la misma motivación. Eso también. Me parece que en estos tres años podría haber pasado que se arrancó muy lindo, con muchas ganas y que decae... que eso sucede. Nos sucede a nosotros cuando llegamos a una institución nueva también. Llegamos con: bueno a ver... Y a veces nos vamos desilusionando, no, no... no pudiendo esto, no pudiendo lo otro, chocando con aquello y terminamos bueno ta, yo hago lo mío, punto, no hablo con nadie... En

cambio acá eso, creo que felizmente no, no pasa... No sé... Creo que capaz que es un poco la coincidencia de que el grupo humano se formó de una manera parecida también ¿no?" (GF-2)

Relata así el proceso subjetivo de dejarse ganar por la inercia o su alternativa desde el sentir la posibilidad de "hacer" la historia. Se reafirma lo fundacional y se aporta lo sostenido en el tiempo. Se interroga sobre las razones de esta continuidad y su legado en los nuevos, los que llegan y se suman, haciendo a la vez legado y continuidades.

La fundación no es entonces de un local, de un liceo o de un hacer estrictamente. Lo es también de las grupalidades que lo habitan, no hay mucho que heredar a los que llegan; mística del estar haciendo aún porque los procesos fundacionales no decretan su final. Entonces los llamados nuevos, no lo son tanto más que los fundadores, solo un par de años menos. Lo que se transfiere está siendo aún, la oportunidad de estar construyendo ese 'desde el pie'.

5.3.2 Coordinación Docente

La coordinación como categoría, se ha ido anticipando en este documento, tanto a nivel de los enunciados como en el análisis en sí. Esto habla de su trascendencia en relación tanto al diseño institucional -siendo parte de la organización liceo-, como a sus potencialidades como tiempo-espacio para la producción colectiva. Al mismo tiempo tiene un lugar en la historia de las demandas de los colectivos docentes. Ha sido reivindicada como espacio imprescindible para la tarea educativa desde fines de los años '60 y su implementación da cuenta de esa lucha. De la cuestionada reforma educativa del proceso Rama de finales de los años '90 es la única medida que persiste hasta nuestros días y se ha ampliado la cobertura a todo el ciclo básico.

Si consideramos las diferentes fuentes de información de este estudio, resulta interesante retomar el nivel de análisis por estamento, porque contribuye a comprender la diversidad de enfoques, experiencias, expectativas y valoración de los logros posibles en ese espacio.

Inspectores y Directores por su trayectoria y antigüedad profesional, cuentan con experiencias de docencia donde el espacio no existía al menos instituido y ello otorga una significación dimensionada a partir de esta vivencia a lo que se agrega el peso del logro obtenido a partir de las demandas y sus fundamentos.

Al mismo tiempo, desde estas funciones vinculadas a la gestión de centros o de territorios, el peso del mandato del cumplimiento de la normativa interpela o no esa significación, esa representación.

En el apartado 5.1 se analizó extensamente la noción de la coordinación como tiempo-espacio y su contribución al trabajo colectivo en los centros educativos.

Aquí la idea es profundizar en los elementos que cada estamento presenta en relación a la tarea en ese tiempo-espacio, el encuentro entre la coordinación como parte del formato institucional y la tarea colectiva, la noción de productividad y su centralidad como espacio propicio para el trabajo en equipo.

- Inspección

Historia

“No, no. Que exista un espacio no... Hay que trabajar. Hay que producir. Hay que conquistarlo...” (I-1)

Para las Inspecciones parece que la coordinación no se ha instituido aún. Una alternativa es que haya que seguir justificando su importancia. Si su institucionalidad aún está en cuestión, será necesario un ejercicio continuo, permanente de significación del espacio.

Esta visión además conlleva un sentido de riesgo de eventual pérdida, de modo que si las razones logradas no fueran suficientes, o el tiempo transcurrido tampoco, sería posible quitarla de la estructura organizacional.

No parece tan sencillo ni el ejercicio de la justificación continua, ni la devaluación del espacio al punto de su pérdida. Una de las razones más significativas para su continuidad, independientemente de las consideraciones sobre la productividad tiene que ver con la remuneración. Las horas de coordinación para los y las docentes son horas pagas que se suman al total de horas asignadas por centro a los docentes con una relación proporcional de acuerdo a la cantidad de horas de docencia directa.

Por otro lado, colocar el peso de la legitimación de un espacio de tal relevancia a la actuación de quienes participan directamente en ella, además de limitar la participación a los colectivos docentes por centro, acota sus potencialidades y desresponsabiliza a la diversidad de actores institucionales (no docentes de aula) y extra institucionales que eventualmente pudieran recurrir o participar de esas instancias a partir de proyectos institucionales o de iniciativas de los centros. Como espacio institucional posee niveles de

autonomía en su diseño e implementación lo cual según se verá más adelante en este apartado oficia como medida de sus logros.

Gestión

“Es clave. Porque en realidad la coordinación si el director no la lidera, si el director no la conduce, los profesores van y se van a sentar así (brazos cruzados)...” (I-2)

“Se entiende que hay horizontalidad, pero de alguna manera el director tiene que fiscalizar quién va quién no va... Pasa la planillita, manda descuento. Entonces digo: es un espacio pago. Algunos se lo toman como un espacio pago y otros como un espacio productivo. Bueno me pagan, vengo, firmo, me voy. O firmo, converso y tomo unos mates...” (I-2)

“La otra cosa que ahí se puede hacer es a productividad.” (I-2)

“La gestión de la coordinación la lidera el director. Si el director dice bueno, las coordinaciones son tal día y tal día, pero no las planifica... El director tiene que planificar: tal día vamos a tratar tal tema, tal otro... A veces conduce él... La dirección tiene que gestionar la coordinación, que no quiere decir que siempre la tenga que dirigir él, que conducir él, que hablar él, que dar el tema él, que es lo que hacen casi todos los directores... Ellos o los subdirectores. Pero no tiene por qué ser así... claro, es difícil también.” (I-1)

Desde las inspecciones, el discurso se afianza fuertemente en lo que la coordinación debe ser, pero fundamentalmente cómo debe ser desempeñada desde el rol de dirección. Tácitamente se plantea que docentes por si solos, es decir sin una planificación y sin una directiva no sabrían que hacer o habitarían el espacio sin trabajarlo. Tales representaciones sobre las y los docentes en el uso de los tiempos y espacios destinados al trabajo colectivo, resulta poco auspiciosa acerca de éstos como profesionales autónomos, creativos además de adjudicar una connotación negativa ante la oportunidad de colectivizar la tarea o desarrollar proyectos.

Así la gestión aparece vinculada a la fiscalización y el control de la asistencia, a lo cual se agrega la idea de la productividad. Expresado de este modo, se asimila más a una lógica fabril o de mercado que de la educación; en tanto parte de una serie de supuestos vinculados como dijimos al enfoque de la tarea docente en ese espacio así como a la búsqueda de logros de objetivos con los cuales pudiera medirse el éxito del espacio. No se incluye la dimensión procesual ni vincular de los procesos colectivos, desde el supuesto por

el cual toda la capacidad productiva descansa en la adecuación y eficacia de la planificación y liderazgo de las direcciones.

La asimilación de la idea de liderazgo con la de gestión se presta a tensión, en tanto es probable que en una modalidad por la cual la gestión y el liderazgo recaen en la misma figura, resulta muy difícil el ejercicio de separar ambas acciones cuando se le otorga a las direcciones todo el control y poder sobre estas instancias. Aún en el escenario de delegación de funciones, la misma se produce a partir de la planificación de la dirección y no se atiende (al menos en el discurso) a la demanda, emergencia o propuesta del colectivo.

Esta teórica horizontalidad del espacio, aparece en realidad como una horizontalidad con control, sobre la que, quien gestiona cede poder y lugar, no hacia sujetos sino hacia tareas específicas a cumplir.

¿Es imaginable un escenario de liderazgo distribuido como el que proponen Ortega y Rocha?

Productos

“Para sorpresa nuestra en algunos liceos, no sé si sorpresa, pero bueno, está, a mí me pareció bien, algunos liceos ya tenían todo un camino andado en propuestas de evaluación interdisciplinar. Por cuenta de ellos. Ellos lo veían como un gran logro. Claro, sí, sí. Sí, sí. Evidentemente esto implica un trabajo de coordinación previo y un trabajo de coordinación también de años, porque ¿eso lo hacen entre quiénes?, entre personas que de repente hacía 10 años que estaban en el liceo...” (I-2)

“Porque las coordinaciones también son espacios para resolver los problemas... Aparte, cuando los liceos tienen problemas, tenés que hacer un parate en todas estas cosas y decir: bueno a ver, estamos teniendo tal problema... ¿Cómo lo encaramos? ¿Cómo lo resolvemos? Y ahí bueno, hay de todo. Pero digo, bueno, ta, socializar el problema, o ver si es un problema para todos, o es un problema para uno, es un problema para quién, yo que sé... Y si es un problema de todos, o es un problema de dos.”

La primera respuesta, da cuenta de esa ambivalencia en la cual se coloca la coordinación desde el discurso de las inspecciones; por un lado se habla del espacio que hay que producir y justificar y al mismo tiempo se valoran sus productos como logro del trabajo colectivo, instituido e interdisciplinario en los centros.

Se hace referencia a que a partir de la sugerencia de las Inspecciones de realizar pruebas diagnósticas de inicio de año de carácter universal para cada centro y para todos los grupos, encuentran que en muchos liceos, ésta era una práctica que ya se realizaba. Esto marcó la práctica docente como previa a la propuesta institucional y resultó del orden de lo desconocido para los equipos de supervisión. Imaginariamente es un hacer de 'abajo hacia arriba' en una institución vertical y jerárquica.

Al mismo tiempo, consideran que es fruto de la coordinación pero no tanto de la coordinación-espacio, sino de la tradición en el tiempo de coordinar tareas. Es la acumulación del trabajo conjunto (en años) la que posibilita estos niveles de producción colectiva.

Por otro lado, aparece la instancia de coordinación como un tiempo-espacio de la grupalidad y de la afectividad. En tanto se valora como propicia para la tramitación de los aspectos conflictivos o tensionantes de la convivencia en los centros, la definición de problemas y la socialización de los mismos. El tiempo-espacio de la re-uniión de todos/as.

- Direcciones

Gestión

“Yo creo que las coordinaciones son muy importantes, son espacios fundamentales, te lo digo así: fundamentales. Pero creo que se pierde la riqueza de esos espacios cuando se hace con tanta frecuencia, una vez por semana. Yo creo que la gente se desgasta, está muy cansada.... la gente está cansada, no tiene muchas veces ganas de hacer propuestas, porque es lógico. Entonces, quienes tenemos que estar al pie del cañón somos nosotros. Por eso, en general, las propuestas las llevamos nosotros. Tratamos de dejarles algunos espacios para que ellos trabajaran solos, pero vimos que la producción era muy escasa.” (D-1)

“Pero viste que uno siente que tiene como una veta porque bueno, a ver, yo, en esto de este temor de no dejar la coordinación sola, hay como una cosa controladora, a ver, yo me alegro a mí misma, digo: ta. Porque yo siento que, medio que uno se siente como que tiene que estar en todo y cuando te empiezan a pasar estas cosas, uno dice: pa, qué bien.

Claro, no es que yo considere que no pueden, pero sí que es como que alguien que organice, vamos a decir. Y no, bueno, yo y ta... No, yo me he asombrado, ya te digo, de las cosas que han salido sin necesariamente estar yo, cómo ellos se han organizado.” (D-2)

Intencionalmente estas dos citas juntas muestran dos caras distintas de un mismo acontecer. En apariencia, las posturas de estas direcciones a la hora de gestionar las coordinaciones, se fundamentan en experiencias anteriores, un análisis del funcionamiento de los colectivos y en virtud de los resultados y logros obtenidos. En un caso (D-1) hay una constatación de las dificultades con un juicio de escasa producción, al tiempo que ésta se explica a partir del cansancio de los docentes.

Este hecho a su vez es el que justifica que la coordinación se planifique y se lidere desde la dirección ya que sin esa pauta, el espacio de por sí no podría implementarse. Así como las coordinaciones son fundamentales, la presencia de la dirección es imprescindible... y esta centralidad de las direcciones para efectivizar la coordinación de algún modo interpela la condición de fundamental. Porque sería fundamental ¿con qué sentido?, fundamental ¿para quién o quienes? Es fundamental pero es preciso otorgarle entidad desde la gestión, no tendría un suficiente peso organizacional como para autonomizarse y producirse sin otro sentido que su propia institucionalidad.

En el caso de la otra dirección (D-2) por el contrario, alude a la coordinación como una oportunidad en la que el colectivo ha dado cuenta de la capacidad de organizarse y trabajar, logrando productos con independencia ya no solo de su intervención sino de su presencia.

Reconoce desde la gestión una suerte de compulsión al control, una dificultad para librar a la autonomía profesional de los y las docentes el uso y producción de ese espacio. Aparece también aquí algo de lo novedoso y sorprendente como en las expresiones de la inspección sobre la prueba diagnóstica institucional.

Recordemos aquí que la normativa sobre la implementación de los espacios de coordinación plantea que el liderazgo pedagógico es la resultante del trabajo colectivo y no (solo) de la responsabilidad de una única figura de autoridad.

En ambas aunque con matices subyace tanto a modo de prejuicio como a modo de constatación una visión de los colectivos docentes como grupalidades con dificultades para la producción grupal. A partir de ello las Direcciones intervienen con diferencias; ya sea desde la posición de la orientación de la tarea o desde la eventual imposibilidad de estar, con resultados diversos también atribuibles a múltiples factores que operan más allá de las modalidades de gestión pero incluyéndolas.

“¿Vos sabés lo que es martes a martes, cuando vos, en realidad, no tenés recursos económicos? Porque si yo tengo recursos económicos, te puedo asegurar que son unas coordinaciones que brillan, pero no tengo recursos económicos... tenemos que

llevar adelante las coordinaciones, porque ellos solos no las llevan adelante, no tienen autogestión en la coordinación.” (D-1)

“Y yo creo que los espacios de coordinación habría que usarlos para esto, para la formación continua, pero hay que traer especialistas, hay que traer gente que sepa más que nosotros, que sepa.”(D-1)

“Y las coordinaciones, realmente son coordinaciones; son coordinaciones donde yo no soy la que expongo, yo arranco las coordinaciones primero dando los avisos, no se olviden que esto, tenemos aquello, aquello, se fue esto, aquello. Y después, ta, a trabajar. Inclusive, nos ha pasado que han venido personas a querer venir a participar de la coordinación desde un lugar, de pronto, más profesional, qué sé yo, pero no hemos tenido tiempo porque continuamente estamos haciendo cosas y nosotros todo lo pensamos, el diagnóstico y después, la corrección, como que no nos dan los tiempos.” (D-2)

En ambos casos, la integración de actores extra institucionales tiene efectos opuestos y complementarios. En el primer caso, aparece subyacente a la idea de la formación continua, un pre-supuesto acerca del uso del espacio, una expectativa de ‘salvataje’ desde un otro (experto, profesional) en relación a un tiempo a ser llenado, utilizado de algún modo, que sume sentido u operatividad a esos ‘martes’. Que de brillo a lo opacado de la rutina de esos martes, de cada martes, de todos los martes. Se dibuja una ruta ideal de la autogestión docentes de la coordinación que al no producirse es asumida por la dirección. Dirección direccionante de la producción, que así mismo desconfía de su propia eficacia e imagina (desea) recursos que posibiliten incluir otros (extranjeros, foráneos) que traigan la luz y producción impensable en el centro.

En la lógica del llenado del espacio, ante la pérdida de un sentido propio del colectivo, propio de la cultura del centro y la inhabilitación para la apropiación docente del tiempo, emerge la idea de “llevar” un algo que en teoría le sume a la tarea desde la formación con especialistas, lo que termina reafirmando que el “de afuera” sabe más y su contracara, que los de allí saben-pueden menos.

La idea de la autogestión parece impuesta, en una dinámica en la cual desde diversidad de lenguajes se indica que no hay poder ni capacidad de decisión, que no hay participación genuina y efectiva y que las ideas previas sobre los docentes se connotan negativamente.

Por el contrario en el caso de la Directora del liceo² describe dos escenarios o momentos; uno al inicio, donde se informa y se avisan aspectos organizativos, posteriormente un momento donde efectivamente se “trabaja”, reservando esa expresión al tiempo de producción grupal y horizontal de las y los docentes. Hay en esta expresión una confianza explícita en que lo que suceda allí será trabajo y que no necesariamente puede tener que ver con el tiempo previo e inicial donde la dirección es protagonista.

Con respecto a la presencia de terceros, aludiendo con esta expresión a figuras extra-centro educativo, es interesante la demanda que se describe. La jerarquización del tiempo de coordinación para el trabajo sobre los proyectos, impresiona como un nivel de apropiación del tiempo-espacio, a través de una participación efectiva y desde la cual se agencian en tarea. Se evidencian niveles de circulación del poder que están necesariamente ligados a la toma de decisiones sobre los usos de los lugares y la inversión de los tiempos colectivos e institucionales, así como un nivel de apropiación y definición de los objetivos y la tarea que orienta las acciones.

Producción

“Hay ciertos niveles de producción colectiva de equipo, lo hay en el liceo, pero además, si tuviéramos que localizarlo, lo localizaríamos ahí, entre profesores de la misma asignatura.” (D-1)

“Que ellos pudieran trabajar dentro de las asignaturas, para mí tiene que haber mucha más producción, no la hay, no hay producción de los docentes, el docente no está produciendo conocimiento, no está produciendo nada.” (D-1)

Se reconocen niveles de producción colectiva de equipo pero instaladas entre docentes de la misma asignatura, sin embargo este reconocimiento se vincula con un juicio sobre la producción de conocimiento como ausente entre docentes. ¿Hace al rol docente producir teoría, producir conocimiento? ¿De qué producción se habla? ¿Es en el espacio de coordinación donde se hace? ¿Es el tiempo-espacio coordinación el único validado para ello?

“Pero yo veo los espacios de coordinación no están aprovechados, realmente. Lo veo acá y lo he visto en muchos lugares. Sabés que tenés la sensación de que vas a perder el tiempo. Y eso es terrible.”(D-1)

“Pero ya te digo, eso lo podés hacer desde las coordinaciones, por eso te digo, son espacios riquísimos, pero cuando realmente lo son. Cuando el docente siente que va para algo, si no...” (D-1)

“Es más, yo te puedo decir que cuando no estoy funciona mejor. Y claro, yo en esto como que voy incursionando también porque yo siempre, claro, estuve. Y me pasó en algún par de oportunidades que he tenido otra cosa o he tenido que atender a alguien o lo que fuera y cuando llego, habían laburado...Mirá, lo último que recuerdo, la última jornada que hicimos, nosotros hacemos jornadas inter turnos de integración, como para ver el tema de los vínculos entre los chiquilines y nosotros y hacemos juegos, qué sé yo. Tuvimos que planificarla y yo no me acuerdo por qué me fui... no me fui, estaba acá, pero no estaba ahí con ellos. Cuando regresé, habían planificado las actividades, espectacular. Viste cuando vos decís: estaba todo armadito. Se habían distribuido las funciones, y menganito iba a comprar esto, aquello, pero ya estaba todo. Yo digo: qué bien.” (D-2)

¿De quién es el liderazgo en esta descripción de la coordinación? Surgen niveles de autonomía colectiva, que provocan en los equipos de gestión asombro y descubrimiento. ¿Autonomía colectiva o rasgos de liderazgos distribuidos, liderazgos pedagógicos colectivos?

Lo rico o validado de la coordinación se relaciona directamente con la producción y se devela que habría diferentes formas de producir, y esas diversas formas se validan en términos de proceso. Así la coordinación es un espacio de producción pero no exclusivo, ni lo es exclusivamente. Es decir que hay producción colectiva en otros tiempos de la institución al tiempo que la coordinación no solo hace a la producción en términos de tarea, hay producción de grupalidad, de redes, de vínculos interpersonales y ya fue mencionado anteriormente en que medida estos procesos vinculares sostienen el trabajo en equipo. Todos esos otros tiempos se nominan como ‘no-formales’ y se definen a partir de lo que no es o no sucede en términos de la coordinación semanal.

- Colectivos docentes

Coordinación

“El trabajo en equipo, principalmente de coordinación, nos enriquece tremendamente. Porque lo que nosotros aprendemos de nosotros, de lo que el otro colega, yo qué sé, evalúa, que pregunta, para mí es sumamente enriquecedor en

ese sentido el trabajo. Y para los gurises vernos a nosotros trabajar en equipo es fantástico; ellos quedan como wow, ¿y vos trabajás con la profe de Literatura y ponen las mismas notas y la comparten y la..., con Gabriel, que también lo hemos hecho, y los escritos los pasan y cómo y quién los corrige, cómo...? Para ellos también, vernos trabajar en equipo es como toda una experiencia. Romper esa chacrita” (GF-1)

“El liceo X logra una cohesión entre los docentes que ellos llegan a planificar cosas de manera constante, es bastante más grande que acá, pero creo que se puede. La llave de esta es la coordinación. Por ejemplo una de nuestras patas flojas acá, creo que es la coordinación. Paola dice: acá se aprovechan los cinco minutos que vas caminando acá o allá, pero en realidad no siempre nuestra coordinación es productiva. Ese liceo tiene una coordinación donde todos coordinan por nivel y sólo una vez al mes tienen una coordinación institucional que les permite dar cohesión al asunto.” (GF-2)

Si partimos de las apreciaciones de cada dirección sobre las instancias de coordinación en sus centros, es interesante analizar cómo están en confrontación con las de los respectivos docentes.

En el caso de la Dirección 1, había una valoración crítica del trabajo en coordinación y en la Dirección 2 una valoración positiva, relacionada a la autonomía profesional de quienes participan.

La visión es exactamente inversa. En el grupo 1 se expresan una serie de ventajas y valores vinculados al trabajo coordinado y de equipo que se produce allí e incluso los impactos a nivel de estudiantes. En el caso del grupo 2 y a partir de la comparación con un tercer liceo, se utiliza éste como ejemplo de las potencialidades del espacio que no son suficientemente explotadas en el 2.

Resulta evidente como ésta diversidad tiene que ver con los roles y funciones desempeñados así como con las expectativas que se colocan sobre la tarea del otro; siendo ese otro: colega, directivo, grupo de docentes, colectivo docente¹⁷. Dirección que dirija, lidere, organice, *docente* que comparta, reflexione, cree, *grupo* que proponga, que diseñe, que ejecute, *colectivo* que apoye, participe, se involucre.

“El cohesionador tal vez sea el director que va a esas coordinaciones por niveles. Es impresionante lo que generan. Entonces me parece que esa sería una posibilidad.

Pero igual, si lo vemos en profundidad, profundidad, yo creo que este sistema así está perimido...” (GF-2)

“Lo que pasa que la coordinación es un espacio reclamado históricamente por los docentes, un espacio ganado por los docentes, que no necesariamente bien utilizado quizás, pero no necesariamente tampoco a causa de los propios docentes sino por cómo está armado el sistema. Entonces, el sistema en algunos lugares permite cierta flexibilidad y en otros no.” (GF-2)

Reivindicación histórica en un sistema educativo en crisis, caduco, fuera de tiempo; un espacio ganado por docentes que el propio sistema educativo pervirtió.

Al mismo tiempo se reconocen flexibilidades y matices, no los docentes y no en todos lados la coordinación es un fracaso y se revelan testimonios de logros. Y la pregunta que subyace es ¿qué hace a esos matices? ¿a qué se deben esas diferencias?

“Entonces, el tema es que una coordinación que debería ser un lugar donde justamente pueda haber un rico intercambio entre los colegas o pueda ser utilizado para actividades concretas que defina el colectivo docente... Muchas veces las coordinación termina siendo un lugar al cual uno tiene que ir para cumplir la hora y no se utiliza en forma, eficientemente.” (GF-2)

Cuestionan lo instituido de los formatos, la burocratización, se siente como una pérdida de sentido y rutinización con el único objetivo de dar cumplimiento a una normativa. La legalidad obturando la legitimidad, el espacio absorbiendo, solapando los sentidos de la tarea. El tiempo-espacio coordinación como tiempo-espacio vacío, inerte. ¿Cómo definen las y los profesores una coordinación eficiente? ¿Qué creen que es posible hacer?

“La coordinación docente para mí es de responsabilidad docente. El ideal es que la tomáramos nosotros, tiene que ver con la madurez, tiene que ver con la madurez del cuerpo docente y cómo tomarla y cómo armarla y nuestra falta de tiempo para pensarla ¿no? Porque podríamos, podríamos, estamos a tiempo, pero sí, la coordinación hoy es una pérdida de tiempo.” (GF-2)

Apropiarse, apropiársela. El liderazgo como una forma mediatizada e institucionalizada de ‘tomarla’. En el uso de la palabra, ‘tomarla’ se declara el poder, el sentido de la conducción. Tomarla es asirla, es tenerla, al tiempo que quitarla o quitársela pero ¿a quién?

El liderazgo en la coordinación no necesariamente parece ser de la Dirección sino de quien 'lo tome'. "Buena coordinación" resulta depender de un buen liderazgo y el buen liderazgo más allá de la función se define para los colectivos con las cualidades de ser propositivo y nuclear, convocar. Sin embargo en los hechos, en una institución jerárquica cuando la dirección cede, allí se despliegan excepcionalidades, pero el liderazgo viene dado junto con el rol. Entonces, nos acercamos a la pregunta sobre la que se interrogan Ortega y Rocha ¿liderazgo o liderazgos?

"Lo que saco en conclusión es que una buena coordinación, sea la directora o sea un docente, necesita un líder. Es lo que veo, ¿no?" (GF-2)

"Lo que yo opino es que las instituciones educativas son jerárquicas, existe una jerarquía. Y capaz que es cierto de que a veces ese líder, ese liderazgo, entre comillas, a veces puede ser de otro que no sea un director. Pero puede ser. De hecho en algunos lados, incluso, se fomenta, hay direcciones que fomentan la colectivización de esa dirección, de ese liderazgo. Pero el tema es que igual el rol está." (GF-2)

Quitársela a la jerarquía, quitársela a la verticalidad, de quien y quienes sean que se la atribuyen. A las distintas caras posibles de un liderazgo, democrático o autoritario, a quien represente ese poder que recuerda e instala la institucionalidad. Un acto que le devuelva a docentes lo que históricamente ha sido suyo:

"Tú decías que era un rol muy solitario, el rol docente. Y una de las reivindicaciones del espacio de coordinación, era justamente que no queríamos trabajar en esa soledad, que teníamos que hablar con el otro, que teníamos que... Desde ese lugar. Entonces no reclamábamos un director que nos dijera qué teníamos que hacer, o un rol de liderazgo que nos dijera bueno, ahora vamos a discutir esto, lo otro. Lo que planteábamos cuando queríamos ese espacio y pago era no trabajar tan solos en nuestras tareas docentes, ya sea para ver qué hacíamos con un chiquilín, ya sea para saber cómo organizábamos un paseo de fin de año." (GF-2)

Y en ese acto de apropiación restituir el sentido originario de la lucha por la coordinación, el combate a la soledad. La horizontalidad frente a una organización que impone verticalidad y asimetría. Oponer al mandato individual-docente del acto educativo, oportunidades para pensar con otros, decidir con otros, crear con otros.

Proponer un trabajo compartido **de** coordinación **en** coordinación, al abrir y sostener un espacio privilegiado aunque no exclusivo para ello.

Experiencias

Luego de exponer las limitaciones y nudos críticos que encuentras los y las profesoras en la coordinación como espacio de producción colectiva, resulta de interés tomando las mismas voces poder registrar las limitaciones que la práctica concreta en los centros educativos impone a esta visión de lo improductivo. De este modo queda en entredicho o al menos matizada la visión de la coordinación a través de la cual tener un tiempo no es sinónimo de hacer colectivo algo con ese tiempo dado institucionalmente.

Por ejemplo:

“Tuvimos una experiencia que las profesoras de Matemática llevaron adelante, fuimos campeones de todo lo que se podía ser campeón, olimpiada, yo qué sé, mundial, bueno, no importa, ganamos todo. Viniendo a los festejos, organizando la merienda, juntando bancos, llevando. Mientras trabajaron para el concurso se cedían horas y todo ese tipo de cosas. Estábamos todos enfocados en el proyecto de las de Matemática y realmente, eso está bueno también. Al punto de que, hasta hoy en día, te encontrás por los corredores con los chiquilines que todavía no llegaron a 3ro y te saludan, porque te identifican del momento en que estuviste ahí con el tema de las olimpiadas o no sé lo que eran. Pero me parece que es algo institucional, que hay un espíritu, por supuesto que no todos participan, pero hay como una tendencia a estar al tanto de en qué están los otros niveles también, que me parece que está buenísimo.” (GF-1)

“Claro, cuando hay una dirección que efectivamente te organiza el trabajo, está buenísimo. A veces. Porque también está bueno abrir el trabajo.

Doc.2. A veces te organizan una coordinación, pero yo en realidad a veces pienso: ay, hay cosas más importantes para hablar que esto que armaron para el día de hoy, entonces, yo que sé, perdemos 90 minutos discutiendo si voy a comprar esto, lo otro o aquello y capaz que yo preferiría estar hablando de algún problema de tal grupo.” (GF-2)

En el primer fragmento, el objetivo era el certamen de matemática en el cual se había volcado todo el centro, en el segundo, ningún proyecto en particular pero si la idea de tarea organizada (por otro) como aportando un sentido y una centralidad de tarea al tiempo disponible. En contraposición, si no hay esta tarea, el sentido, el para qué se diluye y el tiempo se invierte en aspectos que se vivencian como pérdida o desperdicio. La coordinación deviene entonces en un espacio de tránsito y funcionamiento burocrático.

“La primer coordinación productiva que tuvimos y no porque estés vos acá, pero fue esa que Araceli dijo, tenemos un problema con 1°2, vamos a encararlo, vamos a tratarlo y fuimos a la mesita redonda, que yo ya estaba para irme para mi casa, porque ya vi que era otro perdedero de tiempo, no se iba a hacer nada, yo ya iba a hacer mutis por el foro, ya estaba juntando todos los petates para rajar y viene Araceli y dice: mirá que estamos en la mesita redonda acá y estamos... Ah, digo, bárbaro, digo bien, tomó el toro por las guampas, bien.” (GF-2)

Tomar, tomar nuevamente, las riendas, la dirección, el liderazgo. Proponer una respuesta al ‘para qué’. Cuando los temas que se traen o se trabajan son sentidos como propios se ofrece también una ocasión para la intervención. Se devuelve un sentido a través del cual además de reflexionar sobre la tarea se interviene efectivamente en una situación educativa, problemática o no. Esto convoca una vez más a la participación vivida como legítima, con capacidad de incidencia en las cuestiones propias del rol profesional, la educación y los estudiantes. Como plantea Rebellato: “... la autonomía no se construye solo en el plano del saber, sino que necesita del ejercicio del poder”. (Rebellato y Jimenez, 1997, p. 34).

Apropiarse de un espacio, es vivido aquí como una ruptura, como una transgresión pero que logra en acto, darle sentido a ese tiempo, partiendo de una necesidad sentida.

Los tiempos en los que estas potencialidades y propósitos surgen son procesuales y los emergentes son del orden de lo colectivo en el sentido del devenir grupo de los docentes, cuerpo docente que se hace grupalidad. Los tiempos sentidos como productivos e improductivos dan cuenta de los procesos de conformación de los equipos de trabajo, de sus capacidades y del pasaje del trabajo colectivo al trabajo en equipo y de equipo.

“Es la costumbre de los cinco minutos. Los cinco minutos, que mi esposo me llama y tiene una hora y me dice: cinco minutos tenés. Pero vos no sabés lo que son cinco minutos. Es un respiro, es poder conversar con otro adulto. Estás 45 hablando con niños. Y tenés que cuidarte de lo que decís, cómo lo decís. Hablar mal de un profesor sin querer. Capaz que le dijiste: ¿cómo te dijo eso tal profesor? Tenés que tener un cuidado bárbaro. Por eso, los cinco minutos que podes estar con un par es maravilloso, perdón, pero poder conversar pila de cosas que sí.” (GF-2)

La coordinación sin coordinación, la coordinación transgresora de los cinco minutos, también se posiciona como una deriva, una línea de fuga, una experiencia, una expresión de los procesos colectivos y grupales de docentes. En la medida que más se conocen, cada vez requieren menos tiempos para generar acuerdos. Es decir que la eficacia y la

productividad a la que todos los estamentos aluden se afianza en el fortalecimiento de los vínculos interpersonales y profesionales.

“En principio, nos podríamos tomar una coordinación para discutir cómo queremos hacer la coordinación.”(GF-2)

¿O una coordinación para reflexionar?

5.3.3 Reflexión sobre las prácticas

Las consideraciones acerca de las implicancias y efectos de la reflexión sobre las prácticas son transversales a los estamentos y en este apartado aparecen eventualmente correlacionadas con los espacios de coordinación docente o como prácticas instituidas de los centros. Esta mixtura de discursos es la vinculación que resulta más fructífera a los efectos del análisis y que posibilita comprender cuál es la significación que se le otorga, dónde y cómo acontece en la diversidad de funciones y actores de la institución educativa.

“Institucionalmente hay espacios que son para esas reflexiones, que son los espacios de las coordinaciones parciales, que son los espacios de las coordinaciones de centro. Tenés espacios para hacerlo. El tema es que, como te decía hoy, yo creo que no se están aprovechando esos espacios como se debería, porque habría que potenciarlos de otra manera.” (D-1)

“En realidad, como que siempre está presente, más allá de que hay instancias donde es explícito.” (D-2)

Entre los atributos que se le adjudican al tiempo-espacio coordinación aparece este de ser el tiempo-espacio instituido para la reflexión sobre las prácticas. Diversidad de elementos suman a esta perspectiva: la fundamentación institucional sobre la coordinación, sus objetivos (históricos y actuales), ser el espacio de reunión de todo el colectivo docente, la frecuencia semanal, la participación de otros actores institucionales o extrainstitucionales que se suman a dicho espacio, entre otras. Podría considerarse que es un aspecto en el cual la normativa, lo prescripto se encuentra y dialoga con las expectativas de los actores educativos. A modo de ejemplo, “la coordinación deberá aprovecharse en forma productiva como una instancia de aprendizaje y *reflexión conjunta sobre la práctica* para mejorarla” (CES, 2010)

Sin embargo a pesar de que existe un acuerdo sobre estos fines del espacio, nuevamente aparece la idea de que la existencia y prescripción del mismo no determinan

sus procesos ni resultados. Ni tampoco asegura el uso de sus fines exclusivamente para los cometidos de su fundación.

A modo de espejo, ni es reflexión sobre las prácticas todo lo que acontece en la coordinación ni toda la reflexión sobre las prácticas posible en cada centro educativo se circunscribe a ese espacio. En todo caso, hay una práctica que se expresa a través del ejercicio de la reflexión, que se extiende más allá de los espacios instituidos y que de algún modo se asocia a la identidad docente: Para Villa y Yáñez la reflexión colectiva sobre las prácticas es una alternativa al ejercicio de los “pensamientos propios”, por las limitaciones que supone el pensar con “uno mismo”.

“Lo que sí está bueno es que tenemos la posibilidad y nos esforzamos para generarnos los espacios para por lo menos pensar la situación. Eso sí está bueno. Que no en todos lados se puede y no siempre se puede. Pensarla. Pensarla desde la sala de profesores, desde la cabeza de cada uno y sentimos una relación suficientemente... como para poder sentarnos con Araceli cinco minutos en un recreo...” (GF-2)

“Ahora. Está bueno el liceo porque fuimos capaces –creo que como colectivo-, de visualizar la situación, de verla, de ver el problema y de buscarle una solución, que no digo que la vayamos a encontrar.” (GF-2)

Y aportan así algunas rutas desde las cuales considerar la reflexión sobre las prácticas como un componente necesario al tiempo que propio de la tarea docente: más que tenerse o hacerse en un espacio específico se genera y es a partir de situaciones emergentes que requieren ser pensadas, pero ser pensadas con otros. Constatan como es necesario un tiempo de detención y espera que posibilite poner en palabras e intercambiar y que en la medida que este tiempo está íntimamente atado a lo emergente y sus lógicas no es posible o al menos no siempre es posible, ni siquiera parece ser pensable dejar esa reflexión en suspenso y desplegarla en otros tiempos. Estos tiempos los marcan los acontecimientos, sus características y devenires en mayor medida y exceden los formatos institucionales.

Otra de las señas que propone es el sentir con otro, con otros. La práctica de la reflexión sobre la tarea requiere un soporte vincular, afectivo que parece más significativo que el del tiempo y el lugar. Así la sala de profesores, pero también los corredores, la entrada y la salida, la parada y los cinco minutos (de recreo), que son espacios y tiempos pensados para desplazamientos más que para encuentros aparecen como propicios para el ‘pienso con otro’. ‘Pienso’ en el encuentro, con el otro, es en el *con quien* y no *donde* ni

cuando. Los acentos están dados por los vínculos con más potencia que cualquier otro aspecto de los mencionados, y son los vínculos los que multiplican el tiempo y lo optimizan.

“Me parece que esta institución, secundaria, quedó un poco corta en relación a los tiempos que nos da para repensar las prácticas y los tiempos que nos da para planificar y para corregir y todo el trabajo administrativo.” (GF-2)

¿La reflexión sobre las prácticas es asimilable al resto del trabajo administrativo?
¿Significa que si no se produce reflexión depende del tiempo que la institución destinó?

En la medida en que se demandan tiempos para otras tareas más allá del dictado de clase está integrando, está haciendo parte del hacer docente, entonces es parte de su tarea. Pero tarea no reconocida, no remunerada. Lo interesante es ver como el no-reconocimiento esta dado desde la institución pero no desde la autoconcepción profesional.

“Yo pienso que las reflexiones que hacen los docentes sobre sus prácticas creo que son constantes, no sé el alcance de esas reflexiones, pero que son constantes, lo son.” (D-1)

“Y la autocrítica para el docente... Yo entiendo, los profesores somos blanco de muchas críticas, de todos lados y tenemos una responsabilidad enorme” (D-1)

¿La reflexión sobre las prácticas es asimilable al ejercicio de la autocrítica? Si se consideran las expresiones anteriores, no parecen ser sinónimos en tanto la reflexión conjunta, como confluencia de miradas y pensamientos, supone vinculo y grupalidad, supone el ser-en-con otros, que constituye niveles diferentes de producción de los que son accesibles a través de la introspección.

“Cuando nosotros hacemos las pruebas a mitad de año, que se hace un corte, ahí nosotros, con todo el plantel, evaluamos, no sólo evaluamos lo curricular, evaluamos también el tema de la deserción, de las causas, porque después retomamos esta información y trabajamos sobre eso. Yo creo que a mitad de año, ahí lo hacemos como explícitamente. Y después, en la última coordinación, también lo hacemos. Porque además, en la última coordinación, como que dejamos planteado las líneas para el primer encuentro que tenemos con los docentes, al año siguiente, ¿no?, en marzo, cuando tenemos un encuentro entre todos.” (D-2)

La reflexión sobre las prácticas es así un instrumento para el mejoramiento de la tarea, el abordaje de situaciones críticas y se instala metódicamente como sustento de los proyectos que se impulsarán al año siguiente. Facilita las líneas de continuidad institucional

y brinda unidad y organicidad a la tarea educativa, garantizando y colectivizando para generar visiones en común.

Como plantean Rebellato y Jiménez (1997):

la reflexión sobre la práctica y la sistematización de dicha reflexión son instrumentos privilegiados para evitar la repetición de experiencias y errores, el eterno partir de cero (...) lo que condena a la fuga continua de parte significativa de la experiencia institucional y de los aprendizajes generados". (1997, p. 119)

Al mismo tiempo se presenta como un vehículo y facilitador para el trabajo colectivo, en equipo y de equipo, en la medida que la reflexión en educación integra al docente como parte de sus circunstancias; los y las docentes se implican en ese análisis, haciendo parte del mismo y de su transformación a partir de la desnaturalización de la práctica que señala Lidia Fernández.

"Y como que esas son las instancias explícitas donde nos proponemos este tema. Y después, bueno, se va dando, y se va dando, ahí sí, como más parcializado, porque, por ejemplo, con la referente sexual y la psicóloga, hemos trabajado, y bueno, en base a la reflexión, es que hemos como establecido, el año pasado evaluamos lo que habíamos trabajado el año pasado, fue que este año establecimos un (...). Y es más, cada vez que nosotros hacemos una actividad, rigurosamente hacemos una evaluación. Cuando la actividad de integración, bueno, ta, nos juntamos en la coordinación y a ver, qué salió mal, que esto, lo escribimos." (GF-1)

Aquí la reflexión se presenta como asimilada a la evaluación. La práctica de la evaluación tiene un lugar institucional altamente significativo. En enseñanza media y en todo el sistema educativo, todos los estamentos son evaluados, al menos en forma anual y existe una cultura de la evaluación instalada en la organización.

Sin embargo evaluar y reflexionar son acciones diversas y si bien la reflexión podría incluir la evaluación como parte de sus atributos, evaluar supone una forma de cierre, de clausura, una acción definitoria cuya expresión material hegemónica es la calificación.

La reflexión en cambio, en un sentido etimológico deviene del término latín "tardío reflexio-ōnis" (RAE, 2014) que significa acción de volver atrás; y en física es la acción y efecto de reflejar o reflejarse. Y es desde estas definiciones que sería posible reconstruir estas diferencias que hacen a evaluar y reflexionar.

La idea de reflejo que aporta la física, es la que proporciona la imagen más próxima al análisis anterior en el sentido de que introduce la idea del otro. Reflejar y reflejarse son acciones que suponen a otro (sujeto o no) a quien reflejar y con quien reflejarse así como supone la restitución es decir la vuelta de lo reflejado al si mismo. Este ejercicio de reflejar y reflejarse en el pienso, en la palabra o en la afectación del otro es lo que los vínculos de confianza y profesionales sostienen y hace la diferencia en relación a la evaluación y a la introspección como ejercicios afectivos y psíquicos distintos.

Finalmente, sobre la participación de otros actores institucionales no docentes: algo más

“La conformación de equipos interdisciplinarios, sería muy buena cosa que realmente los psicólogos, los asistentes sociales, por ejemplo, y los orientadores pedagógicos pudieran conformar equipos reales que colaboraran en la reflexión y auto reflexión de los docentes.” (D-1)

“...porque los equipos podrían intervenir, ya sea en el gran grupo o en forma individual. De repente, orientando o dándonos estrategias para poder apoyar a los estudiantes en distintas temáticas, yo qué sé. Me parece que deberíamos poder trabajar más con estos otros profesionales.” (D-1)

Resulta de suma relevancia este aporte ya que introduce la línea del trabajo con diversos actores y campos disciplinares en el ámbito de la educación. Esta Directora visualiza que los equipos interdisciplinarios (que define con: Psicólogas/os y Trabajadoras/es Sociales, Orientadores/as Pedagógicos/as) podrían ubicarse desde esa posición en la promoción de instancias de reflexión colectiva y en diversos niveles de intervención con docentes, estudiantes y otros colectivos, así como realizar una efectiva contribución a la co-construcción de equipos de trabajo y trabajo de equipo.

Al mismo tiempo que coloca una oportunidad para el trabajo interdisciplinar en el sentido de diversidad profesional, instala también una tensión ya que el lugar y el rol de estos equipos al insertarse en la cotidianeidad de los centros supone un nuevo nivel de complejidad.

La participación de actores no-docentes de la institución como facilitadores para la reflexión colectiva establece un límite difuso con respecto a los niveles de implicación, en la medida que quien “facilita” la reflexión y el intercambio queda colocado en una cierta ajenidad de la intervención, no queda incluido en el intercambio. O queda desde ese lugar que no es de horizontalidad con respecto a los grupos, porque quien facilita cumple otras funciones que invalidan su participación en pie de igualdad. Es decir que el lugar de facilitador, de asumirse, dejaría en extranjería a quien lo desempeñe, y la reflexión en

términos de reflejo no lo incluiría, quedando al decir de Rebellato, la interdisciplina reducida a un “mero discurso declarativo”.

5.4 Impactos del trabajo de equipo

“...los escucho cantar, y es una maravilla, y yo no puedo dar clase...pero es una maravilla” (GF-1)

5.4.1 El/la estudiante como tarea

Este estudio, inicialmente se propuso comprender los modos en que se producía trabajo en equipo y de equipo en los centros educativos. En tal sentido, dio comienzo desde una concepción de centralidad de la docencia como tarea. Si bien esta noción es amplia y multifactorial, se vincula al ejercicio profesional de educador, estableciendo la transmisión y la enseñanza como ejes de la práctica y desde allí el trabajo colectivo, en equipo y de equipo se posicionaba como una expresión de la práctica, analizándose los diversos componentes institucionales y personales que lo promueven y obstaculizan.

En la medida que el proceso de investigación y trabajo de campo se fueron desarrollando, comienza a emerger por la recurrencia y la insistencia un actor que hasta ese punto era un supuesto, un presente-ausente por la fuerza de la obviedad; el/la estudiante.

La contundencia de su presencia forzando el no-nombrarlo, lo coloca como categoría emergente cuando se resistía a permanecer en lo subyacente, en lo no-corpóreo.

Voces que nombran a: ellos, los chiquilines, los gurises, 1ro X, los de segundo... y cada una de las distintas formas en las que docentes hicieron presencia de esa ausencia, dieron consistencia y existencia a una categoría impensada: el/la estudiante como tarea.

Se presentifica así el hacer docencia como un producir estudiantes, donde las fronteras asignaturísticas se diluyen y es ese sujeto que aprende -lograr y hacer que aprenda acompañándolo- la fuerza y pulsión del enseñante. No ya producir conocimiento, no ya transmitir contenidos específicos, sino generar las condiciones que producen un sujeto que aprende. La tarea no es la docencia, la tarea es el estudiante. La docencia es el lenguaje de y para su producción, la docencia es el formato validado, es el encuadre institucional y es también el mandato social: de enseñar, de educar. Y la tarea es hacer estudiante, producir un sujeto que aprende. Así el estudiante es un hallazgo, algo de lo inesperado e impensado que sin embargo siempre estuvo allí y cobra una dimensión política que lo reconoce sujeto de derecho en tanto aprendiente. No se es sujeto de derecho a la educación por estar matriculado, o listado en un grupo, se es sujeto de la educación en tanto estudiante que aprende y la docencia es la práctica que garantiza ese derecho.

Desde el inicio del estudio esta distinción permaneció invisibilizada, hasta que la obstinación de nombrarlos les otorgó el lugar que ocupan en cada una de las distintas visiones que se procuran analizar.

“Y de observar al chiquilín, a ver, y de que el proyecto no se separe de lo que son sus necesidades. Capaz que en otro lado vos decís: ah, el taller ni les interesa. Acá sí. Por eso, la educación tiene que estar contextualizada.” (D-2)

Recursos, ideas se exponen y articulan en diálogo con el medio, y la ruta la colocan los estudiantes a punto de partida del trabajo sobre sus perfiles, trayectorias y requerimientos educativos.

“Entonces, todos en realidad tenemos la misma finalidad, desde el que limpia hasta el que da clase, hasta el que está en el laboratorio, todos tenemos la finalidad, que son los chiquilines. Que los chiquilines estudien en un lugar limpio, que tengan clase desde que entran hasta que salen y si no tienen clase, a ver qué actividad, que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje, el tema de que estén en un ambiente distendido. Yo creo que esa es otra característica de acá, yo me siento súper cómoda acá con mis compañeros, acá estamos como cómodos. Vas a ver que, yo creo que mis compañeros te van a decir lo mismo, nos sentimos cómodos.” (D-2)

La Directora expresa el modo en que la confluencia de roles, colocando el foco en lo educativo desde la diversidad de funciones, opera otorgando una direccionalidad hacia los estudiantes en tanto sujetos de la educación. Esto supone invertir en educador a figuras que no son las hegemónicamente impuestas por la institución educativa como tales. Esta hegemonía no se encuentra en la institución solamente, sino que se sostiene además en los imaginarios y prácticas de todos los actores institucionales. Así el acto de educar, es un acontecimiento del cual hacen parte multiplicidad de agentes y prácticas y el estudiante es tarea de lo educativo en un sentido ampliado del término que convoca vínculos, entornos, climas y saberes.

Y en el aula, se produce estudiante;

“Yo al menos lo siento, no solamente para motivar a los gurises y obvio que siempre estamos buscando como cosas que a ellos los motiven y que nos vaya mejor a todos en esa experiencia de aula, creo que también el trabajo en equipo.” (GF-1)

Tarea de muchos

“Ver dos docentes o más en un salón a cualquier grupo es una cosa que le entusiasma muchísimo. Hemos tenido la experiencia de estar hasta cuatro, en una o en dos horas y yo creo que eso, más allá de los traspies que hemos tenido en este proyectito que va a los empujones, ellos mantienen como la llamita encendida y les gusta y toda la semana están preguntando: ¿y este miércoles vamos a hacer lo mismo? Porque también eso es trabajar en equipo.” (GF-1)

Desde todos los espacios:

“Está buenísimo que la encargada de biblioteca sea una profe del liceo, los alumnos que la tienen dicen que ella tiene doble personalidad, que es mejor que cuando da biblioteca que cuando da Historia, a mí me gusta más cuando sos de biblioteca, le dicen.”(GF-1)

Circular un mismo sujeto por distintos roles provoca el despliegue de otras experiencias vinculares, otros encuentros y estos matices son tomados y reconocidos por las y los estudiantes, enriqueciendo y multiplicando las instancias educativas.

“Yo creo que fundamentalmente, estar pensando en el alumno, es decir, que nosotros, venir a la clase pensando en ellos e ir tratando de buscar las mejores cosas para ellos porque, obviamente, como todo, no todos trabajamos en equipo, pero hay situaciones que sí.” (GF-1)

En equipo o no o constituir equipo a partir de las necesidades específicas, estas son variables en las dinámicas de los centros, sin embargo pensar en ellos, desempeñarse pensando en ellos, colocarlos en la centralidad de la tarea surge como lo invariante al punto de dejar en suspenso la propia práctica:

“Yo veo que las cosas que hacen en el salón de música son impresionantes porque yo los escucho tocar a los chiquilines, los escucho cantar, y es una maravilla, y yo no puedo dar clase...pero es una maravilla” (GF-1)

Esta profesora advierte que las condiciones de trabajo requeridas en los centros educativos pueden ser distorsionadas y que ello no obstante puede ser disfrutable. Resigna su clase en la medida que otras resonancias la atraviesan y expresa esa convivencia de intereses sin conflicto. En este caso la superposición es mediatizada y tolerada por una intencionalidad que trasciende los límites de ambas aulas.

Y en el caso de un tiempo sin clases:

“Si hay que organizar una hora puente, tratar, se trata de organizar como se pueda. Siempre hay una actividad para hacer con los chiquilines. No sé. Realmente me siento muy cómoda y no me ha pasado en otras instituciones tampoco. Y también, creo que tiene que ver con el tamaño del liceo. Pero también me parece que los alumnos están motivados porque tienen la chance de estar motivados, porque los docentes que llegan a la clase buscan actividades y saben que van a funcionar en lo posible, o saben que ellos se van a enganchar. No van como diciendo esto no va a funcionar porque ellos no van a querer hacer nada. Como que me parece que eso también ayuda.”(GF-2)

El centro educativo se organiza en función de las necesidades del estudiante o del grupo-clase y estas sincronías están dadas por la cohesión que producen los objetivos en común, la construcción de sentidos en común.

“Y bueno y ver otras cosas, porque tampoco es todo tan color de rosa sino que uno sabe que atrás de cada alumno hay un problema, siempre hay algo muy serio y bueno y de nuestro lado, que no podemos salvarles las vidas pero por lo menos ver qué podemos hacer, mientras están esas horas acá...” (GF-2)

Hay veces en que ese ver otras cosas, es ir al encuentro de aspectos imprevistos de la práctica docente, y en tal sentido el contacto con la vida privada de los estudiantes es una de ellas. Es interesante cómo esta conexión lejos de evitarse, se toma y se integra como motivación docente pero con un objetivo que sigue siendo educativo. No se trataría de un desperfilamiento de los objetivos sino de la inclusión de aspectos que en los sujetos-estudiantes están integrados porque hacen a la subjetividad pero que la institucionalización compartimenta.

“Destacamos que el vínculo que tenemos entre nosotros y la comunicación que tenemos con nosotros es positivo, es bueno, se logran cosas. Que en ese trabajo en conjunto, cuando pasan las semanas, empezamos a ver cosas en ellos que son cambios, que son cambios positivos. Entonces que no sólo estamos cómodos y nos sentimos bien y tenemos buena comunicación, sino que vemos en los chiquilines cosas que empiezan a mejorar.”(GF-2)

Y logran visualizar movimientos subjetivos:

“Entonces decís, esos procesos de trabajo, en definitiva se empiezan a visualizar en ellos, en las cosas que hacen, en cómo se comunican, en cómo se relacionan con los compañeros, en cómo conviven. En las decisiones que se toman en conjunto, junto con los adscriptos...Capaz que decís, bueno, no tiene todas las materias altas,

no está perfecta, pero hay esos cambios que vos sabes que ahí hiciste la diferencia.”(GF-2)

Hacer la diferencia ¿quienes? Profesores que hacen la diferencia y en tal sentido marcan una distinción a partir de procurar oportunidades, valorar logros acotados, atender a su sostenibilidad en el tiempo. Estudiantes que en sus movimientos, cuentan de la incidencia y afectación de la intervención de docentes en sus trayectorias educativas y vitales. Y que sostienen desde sus experiencias, la validación de los modos de hacer personales e institucionales, como se dijo al principio: hacer del estudiante su tarea.

“Yo cuando arranqué la primer Didáctica, tenía un profesor adscriptor que me decía: no podés solucionarle la vida a todos y quedé, ah, que mal. Porque fue la primer y yo era Superman. Yo tuve cuarto año y me sentaba con cada uno a conversar y yo quería eso. Para mí la docencia, por más que me digan no, pero ta, tiene que ser otro rol. No, para mí el rol no solo estás dando una asignatura sino que estás enseñando pila de cosas. Si no, bueno chiquilines están destinados a ser: naciste en tal lugar, bueno ta, estás destinado a hacer lo que está en tu barrio, más de eso no. Y no, me parece que la idea de estudiar y más en un país tan complicado como Uruguay, porque es chico, porque tiene muchas falencias, tratarle de dar alguna opción. ¿No? Entonces, claro desde mi lugar, yo sé que con Matemáticas me odian, pero trato de explicarles para qué les sirve la Matemática, qué pueden hacer con ella y con otras cosas ¿no? Bueno ta, me fui un poco por las ramas, pero ta, es lo que quería decir.”(GF-2)

La tarea docente al principio de este estudio era el hecho educativo, en el cual todas las dimensiones se integran con similar magnitud: docentes, estudiantes, el saber, los centros. En el devenir de la investigación se va instalando la centralidad del estudiante como tarea y como tal, se muestra como un interjuego, como una resultante que a la vez que indica la dirección de la práctica la retroalimenta y resignifica. Al mismo tiempo esta tarea no se produce individualmente sino en acuerdos colectivos, desde los intercambios instituidos o informales que los colectivos docentes establecen en cada uno de los escenarios de intercambio o desplazamiento que transitan.

En sus reflexiones visibilizan la relación que hay entre los climas de trabajo en el mundo adulto y su afectación en los resultados educativos en estudiantes, el trabajo colectivo, colaborativo y de equipo impacta en forma visible e identificable en los mismos. El acto educativo más allá de las asignaturas y más allá de las aulas, se asienta en los vínculos aún contraviniendo lo que indica la formación, como describe la profesora anterior.

Los estudiantes pasan por los centros, hacen marca y dejan marca en personas e instituciones.

5.4.2 En la organización Liceo

A lo largo de las entrevistas y en los grupos focales, cuando las palabras no parecían abarcar suficientemente el sentido entonces se contaba. Se contaban experiencias, vivencias, anhelos, deseos. Esta categoría tiene una entidad y una emotividad que van al rescate de esas experiencias concretas, de las vivencias de logro, de la restitución del placer y la gratificación. También remite a lo inacabado y a lo pendiente, habla de las ganas de hacer y de tener mejores condiciones para todos.

Los discursos docentes reiteran el mecanismo de caracterización por oposición, diferenciación, reflejo o antirreflejo de otras experiencias institucionales. En el caso del liceo 2 se ocupan de reiterar algunas particularidades que ya habían quedado establecidas en anteriores apartados, entre los cuales el tamaño y el entorno son los más destacados.

“Yo creo que para los chiquilines de esta zona, que este liceo sea así, arbolado y demás es como fantástico. Y creo que eso también es lo que ha invitado tener como proyecto general de este liceo la huerta. Porque tenemos un espacio desarrollado...”
(GF-2)

“Tenemos nuestra huerta, que nos ha dado, pero muchas alegrías, porque es nuestro proyecto interdisciplinario. Nosotros, todos vamos hacia la huerta. Material o inmaterialmente, desde el buscar macetas a nivel familiar con cosas que tenga en la huerta. Hicimos este material este año, como un recetario que tiene que ver con odas, con Idioma Español, con Inglés, con todos hacia la huerta. Acá la huerta tiene un espacio en nuestro liceo.” (GF-2)

Es tal presencia de la huerta en el liceo 2 que se trae en un ‘como si’ la huerta fuera efectivamente el liceo, es decir, el esfuerzo discursivo es dejarla ‘afuera’ de las paredes del local. La huerta indica ese complejo que son las fronteras, los bordes del adentro – afuera. En ese espacio vivo que es el centro educativo, la huerta se siembra también en el aula y los surcos son aula. Lo educativo acontece en todos esos espacios y los tiempos (marcados por los sonidos institucionales) son los de los riegos y las cosechas, además del timbre.

La huerta con sus tiempos y producciones mapea la tarea, indica las rutas y produce los devenires de grupos y profesores, la huerta es figura y configura la dinámica

institucional. Es tarea que centraliza tareas y las asignaturas encuentran un modo de expresarse desde sus contenidos, confluyen sin colisionar ni sentir que renuncian o ceden.

Es una modalidad donde interdisciplina y equipo van ligadas pero se distinguen, equipo se produce también en el aula, en el encuentro de profesores y grupo-clase.

El proyecto biblioteca en este liceo recorrió una ruta diversa, fue uno más de los que se pensaron e implementaron y de algún modo se recortó del escenario general. Una posible explicación al respecto es el carácter institucional del mismo. La fundación de una biblioteca en tanto espacio de uso colectivo, tiene una significación en si y de por si en el centro educativo. El peso relativo de un proyecto que transversaliza campos disciplinares y escenarios posee una potencia de cohesión mayoritaria.

“Creo que el primer año surgieron como pequeños sub proyectos por todos lados y todos se dejaron transitar y todos más o menos fueron desarrollándose, incluida esta misma biblioteca. La biblioteca fue prácticamente gestionada por la compañera POB que tenemos acá, que fue la que consiguió la donación de todo lo que vemos.” (GF-2)

Por otro lado el colectivo del liceo 1 trae un ejercicio de producción conjunta donde se diluyen las fronteras disciplinares, porque el objetivo del producto es desde su definición planteado de ese modo.

“Que en este año, como un aporte no menor, trabajamos de manera muy coordinada en lo que fue la elaboración de la evaluación diagnóstica. Yo trabajo, este es uno de mis dos, de mis tres liceos, trabajo en dos liceos más y esa construcción colectiva, única, de una evaluación no se llegó a concretar de acuerdo a los lineamientos que bajaron del Consejo de poder evaluar ciertas competencias desde un punto de vista más holístico, donde no se viera necesariamente la incidencia asignaturista sino poder tener un concepto más global del alumno.” (GF-1)

Al tiempo que lo describe, restituye en grupalidad, refleja en términos de reflexión-reflejo lo que es potencialmente posible y lo que es efectivamente posible. El mandato institucional, en el punto de su traducción concreta por centros no es suficiente para el logro del propósito. En este liceo es posible y lo devuelve al grupo porque es ese dispositivo (grupo-equipo-colectivo) el que dio cuenta de ello.

Así avanza en las condiciones que a manera de hipótesis podrían responder la pregunta entredicha, implícita sobre ¿el por qué acá? cómo acá?

“O sea, todos los agentes: tutorías, dirección, adscripción, personal docente, como que cada uno... yo creo que podemos mejorar muchísimas cosas y creo que vamos en camino de esto. Se está participando en un curso de participación estudiantil a nivel del IPES y el Consejo, con representantes de docentes, adscripción y equipo de dirección y estamos intentando elaborar un proyecto de participación, y ahí surgen pila de cosas que surgen acá y bueno, y como que hay un interés por mejorar y por crear espacios diferentes.” (GF-1)

La experiencia de participación en su doble faz de formación y ejercicio por la que transitan institucionalmente, podría explicar para ellos parte de los niveles de logro colectivo que evalúan. Considerando la tensión teórica expresada al inicio del estudio entre trabajo en equipo y culturas colaborativas es posible esbozar este movimiento en el colectivo del liceo 1, que traccionado por la formación va instalando practicas, y fundamentalmente va tomándose a sí mismo como sujeto de intervención.

“Yo, al menos, no sé si es del total del plantel docente, pero somos, por lo menos cinco o seis profesores de un nivel que estamos siempre embarcados en un proyecto.” (GF-1)

Embarcados, devuelve el sentido etimológico de equipo, y en el enunciado, connota algo de lo breve, de lo acotado de la tripulación; y más adelante algunos de los puertos en los que algunos otros pudieran subirse-sumarse-participar:

“Es decir, hay un montón de líneas, de intenciones por lo menos, de visitarnos, de trabajar juntos que, para nosotros, es fantástico.” (GF-1)

Confirmando el efecto que se produce en la tarea educativa que reafirma:

“Y es la prueba, la prueba allí, fehaciente de que el trabajo está dando sus frutos. Que es por acá, que es por ahí. No, vos decís, con nuestros aciertos, con nuestras dudas, con nuestros errores, pero decís, esto es por acá. Sin lugar a dudas es por acá. Y esa creo que es la certeza que también hace sentirnos bien en este...” (GF-2)

Y celebrar el egreso de estudiantes como una fiesta de todos:

“Más te digo, en el año pasado fue algo histórico, se hizo un baile de graduación. Nunca en la vida se hizo algo así, baile de graduación y de gala.” (GF-1)

Deseando tener mejores condiciones:

“Un salón de dimensiones un poquito más grandes que un salón normal, un salón donde tuviéramos sí un mobiliario más adecuado. Y no estoy pensando sólo en Educación Visual, ya te digo, estoy pensando en un espacio físico acondicionado como para que cualquier trabajo o proyecto que se proponga, que salga, que se acuerde, que sea un espacio que se pueda utilizar. Es más, debería haber no sólo uno, debería haber más de uno.” (GF-1)

Una institución que aún permite desear, se presenta como una institución viva. Son expresiones que hablan de proyectos, en contraposición a la queja invalidante. Poder imaginar un aula donde todo sea posible, donde entren todos, para usar todos, es también imaginar usos y personas, que en sus tránsitos y grupalidades encuentren las rutas posibles e imposibles para la educación.

5.5 Dispositivo “Espacio de Reflexión sobre Prácticas Educativas

“la coordinación afecta un tiempo que excede el real, es atemporal” (ERPE Doc 10)

En el diseño metodológico y desde el marco conceptual de la investigación acción, en el presente estudio se propuso un encuentro al terminar el trabajo de campo en cada uno de los liceos participantes en un espacio de coordinación.

La propuesta denominada ERPE, se presenta como un dispositivo de intervención institucional en el marco de esta investigación con propósitos específicos.

Objetivos

- Abrir un espacio de reflexión sobre las prácticas educativas en el espacio de coordinación de los liceos participantes del estudio.
- Realizar una devolución contextualizada de las líneas emergentes y de análisis del estudio a los colectivos participantes de los grupos focales y los colectivos docentes ampliados de cada centro.
- Propiciar la discusión y el intercambio acerca de las líneas mencionadas a partir de sus resonancias en los colectivos, habilitando la reconsideración de las mismas y la integración de nuevos significados.
- Construir y validar en forma conjunta posibles conclusiones y desenlaces de este estudio.

Se convocó a un espacio de coordinación semanal con la participación de todo el colectivo docente.

En este punto es importante expresar que el ERPE se logró concretar en el liceo 1 no así en el liceo 2 luego de varios intentos infructuosos.

Si se considera la pertinencia y validez de este espacio como parte del proceso de investigación, queda de manifiesto el obstáculo que este hecho generó, particularmente para el logro de uno de los propósitos de la estrategia que fue el encuentro de los colectivos con sus producciones.

Concurrieron 45 docentes (de aula y docencia indirecta¹⁸), el equipo de dirección (Directora y Subdirectora) y participamos tutora y maestranda en la coordinación.

- Aspectos formales de la instancia

Se dividió en tres momentos de acuerdo a los objetivos planteados:

1. Presentación de la instancia de trabajo

De acuerdo a la estrategia metodológica, la tercera instancia fue el encuentro ERPE. Por tanto, partiendo de que no todo el colectivo necesariamente conocía o recordaba este proceso se tomo un tiempo inicial para su presentación, en el entendido que ello incide favorablemente en la participación de quienes se encuentran convocados. Se acordó que el equipo de Dirección la realizaría.

2. Presentación del proceso de investigación

Se utilizó a modo de disparador una presentación que incluyó el proyecto de investigación con sus componentes, teóricos, conceptuales y de estrategia metodológica. Luego se colectivizaron algunas líneas a partir de los emergentes del proceso de investigación que constituyeron categorías de análisis con el correspondiente cuidando al resguardo de la confidencialidad y la ética profesional.

El trabajo sobre la elección de los contenidos a compartir tuvo dos resguardos particulares. Por un lado, el cuidado por la restitución contextualizada de los emergentes y por el otro la no vulneración de la confidencialidad y confianza establecida con la investigadora en dichas instancias.

El propósito de esta transmisión es el de compartir y socializar la información relevada y el proceso de investigación con el que los diversos actores institucionales estuvieron en distinta medida implicados.

El ERPE opera como un dispositivo implicative en la medida que a punto de partida de su producción se construye una narrativa colectiva sobre el centro educativo, en el que se desempeñan, a modo de pantalla que permite resignificar acontecimientos y proyectos, todo lo cual contribuye a generar un clima de participación e intercambio para la etapa 3 del ERPE

3. Espacio de intercambio

Una vez terminado el segundo momento, se planificó un trabajo en subgrupos en el cual discutir y registrar en una grilla sobre los contenidos expuestos, lo que luego se trabajaría en plenario procurando una síntesis colectiva de algunos puntos que por su

relevancia o recurrencia resultaran pertinentes de incluir en las conclusiones y discusiones del estudio.

La grilla contenía algunas preguntas guía sobre el trabajo en equipo y la reflexión sobre las prácticas en términos de considerar si se produce y de que modos y si hubiera que generarlo discutir sobre cómo implementarlo en ese centro educativo.

- Proceso ERPE

El desarrollo de la instancia fue distinto al planificado fundamentalmente en el apartado 3, lo que da cuenta del dispositivo en si, en tanto posee la plasticidad para adaptarse a las condiciones materiales y dinámicas de la inmanencia de su implementación. La reformulación es característica de estas intervenciones y constituye un posicionamiento técnico y ético de jerarquización y centralidad del proceso por sobre las técnicas planificadas.

El inicio fue puntual y se implementó en la sala de profesores que se ubica a la entrada del liceo y tiene un formato de pecera, siendo prácticamente todas sus paredes vidriadas. Allí además de bibliotecas y repisas, se guarda material de trabajo, mapas, maquetas y hay una cartelera informativa de uso de los profesores.

La disposición del espacio que previeron fue la de clase hegemónica. Una mesa al frente donde ubicarse quien expone y a la derecha un lugar donde instalarse el equipo de dirección. Los bancos donde se ubicaron los profesores se encontraban en fila uno detrás de otro y el gran número de lugares dispuestos impedía colocarlos en un formato de 'ronda' o 'foro' que podría haber resultado más amigable con la propuesta de trabajo. El espacio quedó reducido y en algunos momentos hubo personas que permanecieron de pie. Cabe destacar que en el proceso de acuerdo de trabajo con la Dirección para esta jornada estos fueron asumidos por ellas, quienes se colocaron en rol anfitrionas. Esto expresa como desde la posición previa no había aún un posicionamiento implicado para la instancia sino un rol de facilitación.

La mayoría de quienes participaron manifestó estar informados de la instancia y sus objetivos y la misma dio comienzo.

Se contó con una hora y media para el trabajo, destinándose media hora para la presentación en modalidad de exposición.

Durante la presentación de las líneas emergentes, surgieron por parte de algunos profesores preguntas en torno al diseño metodológico y el proceso de trabajo con las fuentes y datos obtenidos.

A medida que se iba trabajando y dialogando, se iban mostrando más interesados en los aspectos vinculados a la investigación, sobre este estudio en particular y la investigación

como tema en general. Se debatió sobre los enfoques cualitativos y cuantitativos en investigación, las generalizaciones, entre otros aspectos. En ese punto fue importante la participación de la tutora de tesis quien pudo tomar algunas de las preguntas y responderlas desde su experticia en el tema, permitiendo que la maestranda mantuviera su línea en relación al estudio. Estos intercambios vinculados pero no directamente a la instancia de trabajo, insumieron tiempos imprevistos, sin embargo consideramos que era necesario dar cuenta de estas interrogantes en la medida que de no ser integradas podían interferir con la instancia de reflexión posterior. Este momento dentro de la instancia remite a lo que Pichón Riviére propuso como pretarea, que alude a lo resistencial, a los tiempos y discursos que se expresan de algún modo eludiendo el abordaje del núcleo central de la convocatoria.

Llegado el tercer momento, de intercambio propiamente dicho y evaluando la falta de tiempo se jerarquizó recoger las voces de las y los participantes y que el intercambio se realizara en un dispositivo plenario, ya que armar el trabajo en subgrupos habría insumido un tiempo con el que no se contaba. Cabe señalar que el espacio se implementó en el horario de la noche, a partir de las 20:00hs. También se modificó el disparador para la discusión, invitando a opinar e intercambiar directamente sobre lo que fue presentado. A continuación se aporta el análisis de esta instancia.

- Análisis del proceso ERPE

Los núcleos temáticos que organizaron el intercambio fueron:

1. Las asignaturas

En el primer momento, surgió una tensión importante en relación a la línea emergente del perfil asignaturístico de la práctica docente. Y esa tensión se ubicó entre quienes no participaron del grupo focal y quienes si lo hicieron.

Al hacerse referencia al peso de las asignaturas y de la formación docente con énfasis en los campos específicos disciplinarios como obstáculo para el trabajo en equipo, se generó un intercambio a modo de murmullo entre docentes.

Quienes lo escuchaban allí por primera vez, expresaron cierto malestar y argumentaron que no era representativa del colectivo del liceo esa apreciación, al punto de dudar de la veracidad y pedir que se identificara a quienes lo habían planteado.

“...insisto en que yo no me identifico y no se si alguien acá se identifica... asignaturista si porque fuimos formados así... Me parece que todos acá rescatamos la interdisciplinariedad por eso cada asignatura da su visión y es como una

resonancia magnética. Me rechina que aparezca esto... y que alguien lo haya dicho” (ERPE Doc 2¹⁹)

Esto habilitó un intercambio entre los que habían participado y los que no otorgando nuevos sentidos.

“...era justamente que para el equipo que conformamos algunos profesores era justamente evitar eso, que empezara a desaparecer porque todos lo podemos sentir pero la idea del trabajo en equipo es que eso del celo profesional desaparezca”

Para quienes no estuvieron presentes fue recibido con extrañeza y malestar aunque el malentendido puede estar hablando de otra tensión latente acerca de quienes fueron parte de una experiencia de la cual otros quedaron ‘fuera’ por no elegir participar.

En ese punto, comienzan a aparecer voces que plantearon que esa instancia “nos espeja algo, que uno viene como una hormiguita y alguien a una todo mirando desde afuera, es una mínima devolución que arrima una visión apenas de lo que es esto, en una cosa muy compleja, un aparato gigantesco” (ERPE Doc 5)

En este sentido plantea Rebellato “... que los profesionales y educadores contrsuyamos espacios colectivos de autoanálisis que nos permitan transformar la práctica concreta en una situación analítica (...) y reconstruir el vínculo en la práctica social” (Rebellato y Jiménez, 1995, p. 41)

Así surgieron comentarios sobre cuanto se encuentran y reconocen en lo que se trabajó en esta instancia y cuanto puede ser tomado a partir de la instancia ERPE para

“una autoreflexión... continuar nosotros en este pienso que puede ser un punto de partida o continuación de nuestra reflexión y cómo podemos vernos si trabajamos en equipo o no.” (ERPE Dir 6)

El ERPE también impactó sobre el equipo de Dirección que ve en esta instancia la potencia de abrir nuevas proyecciones y redimensionar el trabajo colectivo y de equipo, como un ejercicio propio del rol que la institución le asigna. Desde el lugar de gestión, es quien toma la ocasión para direccionar la discusión con un objetivo que trasciende la reflexión en ese espacio proponiendo una ruta por donde continuar. Toma la palabra para indicar-nos por donde debería seguir el intercambio, en lugar de acompañar el proceso de intercambio desde su propio devenir.

2. La coordinación

Sobre la coordinación persisten dos posiciones respecto a la participación personal en el espacio: una remite a que la misma es fruto de una disposición subjetiva de compromiso y la otra plantea que existe un clima institucional que genera la motivación para sumarse al trabajo en equipo.

“Es como cualquier otro espacio, si vos te comprometes y lo llevas a la práctica es trascendente y atraviesa tu práctica, si vos lo vivís como tengo que venir, tomo mate y escucho tres pavadas y me voy no incide en nada” (ERPE Doc 2)

Y frente a la pregunta ¿sobre qué es comprometerse? responden:

“Estar interesado es una forma de comprometerse, también podría estar mirando la hora o corrigiendo escritos o retirándome, ... comprometerse es una forma de participar activamente aunque no sea hablando, que sea reflexionando como llevar esto al aula, no tiene que ser explícita la intervención aunque sea pasiva pero reflexiva” (ERPE Doc 2)

La participación se explica solamente por una disposición personal e intrínseca y además es asimilable a los modos de ser y estar en cualquier otro espacio.

Representando la otra visión se dice:

“No creo que sea solo personal, si hay un colectivo donde está instituido el trabajo colaborativo y viene alguien nuevo es como una ola que va arrastrando y ayuda, trasciende lo personal, está el que se amolda y el que no pero también empuja” (ERPE Doc 7)

Empieza a esbozarse la idea de que hay un estilo de trabajo que se trasunta y se transmite y que no depende de la experiencia personal solamente, sino que la experiencia personal se transforma a partir de la inmersión en una cultura de trabajo determinada.

“Es mi segundo año acá y lo viví como contagio y estímulo para trabajar, yo en equipo con todos, el contagio lo vivo y no tengo problema en decirlo a los cuatro vientos. Acá se siente estimulada a hacer, en otras instituciones te vas quedando” (ERPE Doc 8)

Su comentario oficia de testimonio de lo dicho inmediatamente antes, esta profesora vivenció el encuentro con esa impronta institucional de trabajo colaborativo y da cuenta de ello.

Para finalizar este punto surgen dos aspectos más a tener en cuenta en vinculación con la coordinación: por un lado el rol de los equipos de dirección y por el otro la coordinación como espacio mínimo de trabajo de equipo.

Con respecto al primer punto una docente plantea:

“Yo creo que el equipo de dirección tiene mucho que ver con que la coordinación se convierta en un espacio valioso y aprovechado y es mi experiencia de distintos lugares y ver como funciona” (ERPE Doc 9)

Es decir que si bien la coordinación es una instancia que favorece la tarea docente y produce colectivo, son las direcciones las que desde su rol provocan o no que este tiempo-espacio sea optimizado en sus potencialidades.

Aquí se coloca todo el peso en la dirección como líder siendo responsable de su éxito o fracaso, tomando distancia de los preceptos institucionales acerca de liderazgos pedagógicos colectivos. (CES, 2010)

Y finalmente, se presenta la coordinación como un tiempo-espacio mínimo del trabajo en equipo:

“El espacio de coordinación es mínimo, muy mínimo en tiempo real... es mínimo el tiempo que los docentes tenemos acá, porque se trabaja mucho antes de la coordinación y se trabaja mucho después de la coordinación. El tiempo de coordinación empieza el martes cuando nos vemos y decimos ‘el jueves hay coordinación tenemos que llevar aquello’...” (ERPE Doc 10)

Se reafirma así una idea que aparece a lo largo del análisis y es la diferencia entre el la acción de coordinar y la instancia coordinación. Así mismo, alude a que estas acciones de articulación y trabajo conjunto no se circunscriben a un espacio estipulado e instituido, porque de ser así tampoco podrían desarrollarse. Son necesarios otros tiempos, tiempos individuales y tiempos extraordinarios, no todo el trabajo en equipo se produce conjunta y simultáneamente. Este profesor alude al trabajo de preparar trabajo para la coordinación; trabajo no necesariamente grupal. Muy por el contrario, alude a los aspectos individuales del trabajo en equipo, a la inversión personal que se coloca en ese objetivo.

Su voz aporta una novedad en este sentido que es la de darle visibilidad a una parte del trabajo en equipo que es la del aporte personal, y que en general no es aludida. Al mismo tiempo aporta a la idea de trabajar y planificar actividades para la instancia de

coordinación pero sin necesariamente colocarse en posición de liderazgo, es decir que desde la posición docente-colectivo, desde esa horizontalidad es posible contribuir a la acción de coordinar en coordinación.

3. Los afectos

Finalmente, pero subyacente en todo el encuentro, cobró relevancia la dimensión afectiva y vincular de la tarea y del trabajo en equipo. Como se venía mencionando en apartados anteriores, los aspectos afectivos y vinculares ocupan para los actores institucionales un lugar trascendente en las posibilidades de trabajar en equipo.

La instancia ERPE en si misma favoreció la explicitación de ello:

“Es importante la coordinación, un espacio importante para aceptar, unir y además para contagiarse con el entusiasmo del vecino. Ver quien se remanga y trabaja y quien no y compartir desde el mundo afectivo que me parece que es el piso de todo lo que tiene éxito. Compartir afecto entre colegas, confianza en el trabajo y trabajar con ganas. A veces el amor queda como una palabra rara...” (ERPE Doc 5)

Esta que se transcribió fue una de las frases finales expresadas en el encuentro, y sintetiza el clima final con el que se cerró la instancia. Se transitaron diferentes momentos, de tensión, debate, reflexión, proyección y emotividad. El contacto con todas estas expresiones afectivas y emotividades da cuenta de la implicación e intensidad con que los participantes se posicionaron en la instancia. La receptividad y las resonancias en el acuerdo y en el desacuerdo colaboraron en provocar la reflexión, el movimiento y la incomodidad. Desde esa inquietud reflexiva y analítica en colectivo se pudieron afianzar rutas de análisis así como producir lecturas nuevas de nociones ya instaladas con fuerza de verdad.

El cierre trayendo el afecto tanto desde la palabra como desde los gestos y sonidos que fueron su respuesta significó un tiempo de trabajo colectivo en el que hacer-se, producirse colectivo. Escuchar y escucharse, ver y verse, reflexionar al reflejarse, fueron todos movimientos que generan acontecimiento. Acontecimiento que deviene de un antes hecho de sus experiencias, trayectorias y afectos y un después que coloca el desafío de no perder y defender lo logrado.

El dispositivo como tal posibilitó la tramitación de los conflictos, aquellos propios de las relaciones interpersonales como los estructurantes de la educación que se presentaron en un diálogo permanente.

Constituyó una ocasión de encuentro a partir de la cual instituir un tiempo diverso en la cotidianeidad institucional, un tiempo para la palabra, para la escucha y los silencios. En tanto se sustentó en y desde los procesos grupales y sus tiempos, desdibuja y recentra las relaciones de poder y sus circulaciones y allí radica su potencial emancipatorio (Gergen), en el múltiple juego del desdibujamiento de los roles y la fuerza de la palabra.

Por otro lado al transcurrir en el escenario del liceo, la tarea como existente (Pichón Riviére, 1982) fue fondo y figura de sus procesos, eje central. Es así que centrado en la tarea, se constituyó en un dispositivo adaptado a la coyuntura y al devenir del colectivo, de contención y acompañamiento de todos en la construcción de una narrativa colectiva que impactó en la cultura institucional.

Trabajo de equipo es desde su definición (Castro, 1995 y 2002) la posibilidad de un colectivo de trabajar sobre si mismo y el dispositivo ERPE se presentó como una herramienta para ese propósito. La validez y la eficacia del dispositivo ERPE no radicó particularmente en sus contenidos ni en su planificación sino en sus afectaciones y perspectivas. Es en ese sentido que para ese colectivo y en esa instancia los objetivos pueden considerarse logrados.

CAPITULO 6

6.1 Síntesis y reflexiones

Es posible afirmar en términos generales que los objetivos generales y específicos vinculados a la comprensión y análisis de los modos particulares en los que se produce trabajo de equipo, los factores que inciden y la potencialidad de la reflexión sobre las prácticas educativas se cumplieron.

Las reflexiones finales resultan de la síntesis del estudio al tiempo que se explicitan y enuncian las líneas fuerza que desde su singularidad, se presentan con un potencial que genera nuevas rutas para la discusión e investigación de la temática. Se presentan así por su recurrencia y significación, por la diversidad de sentidos que suponen y por las derivas que anticipan.

Esta investigación, se propuso explorar los colectivos docentes de educación media pública de dos liceos de Montevideo-Uruguay como equipos de trabajo y el impacto del trabajo colaborativo de los mismos como aporte en la educación.

Como se expresa en los antecedentes, investigaciones de carácter nacional e internacional plantean la importancia del trabajo de equipo, el desarrollo de climas colaborativos dado su impacto en la calidad de la educación y el bienestar docente e institucional. Asimismo se han estudiado las estrategias institucionales y organizativas que apuntan a promover culturas colaborativas y de trabajo colectivo orientado a los equipos docentes. En relación a estos estudios se considera la necesidad de contar con horas de trabajo remuneradas destinadas al trabajo colectivo, lo cual en nuestro país ya es parte del diseño curricular en la educación media desde hace veinte (20) años.

Los objetivos de este estudio se pueden articular a partir de dos nociones que constituyeron sus ejes principales: la comprensión de las modalidades de trabajo de equipo en los centros educativos a través de los espacios de trabajo prescriptos y los efectos del mismo a nivel institucional tendientes a la promoción de culturas colaborativas en los liceos de Montevideo-Uruguay a través de la reflexión sobre las prácticas en el marco del dispositivo ERPE. Las reflexiones que se presentan a continuación se construyen a partir de estas dimensiones y apuntan a dar cuenta de los objetivos propuestos.

1. Trabajo de equipo, colectivos y grupalidades en los centros educativos

A partir de las narrativas de las y los participantes de este estudio se pudo acceder a la construcción e identificación colectiva de una serie de nociones, características y atributos particulares del trabajo de equipo y las modalidades de implementarse en dos liceos de primer ciclo. Desde la inclusión de diversidad de voces, estamentos y formatos se logró dar cuenta de las lógicas y dinámicas propias de la tarea en los mismos.

Fue posible visualizar trabajo de equipo en una diversidad y complejidad de formatos, así como de su carácter contextualizado e histórico. Los equipos están siendo y se están haciendo, más allá de las categorías y definiciones que pretendan capturarlos.

Al mismo tiempo, se evidencian desde los discursos de los actores institucionales prácticas de equipo que no se identifican ni nominan como tales pero que retomando a Bonals (2013) Castro (2002) y Serafí Antúnez (1999) hacen a los componentes presentes e identificables de los equipos de trabajo.

Coexisten en los centros al menos dos modalidades reconocidas como trabajo de equipo: las que refieren a los proyectos de centro o institucionales, caracterizadas por ser de largo plazo y que articulan diversos subproyectos y otros agrupamientos constituidos por formaciones puntuales de docentes en las que agotado el objetivo, la tarea explícita en sentido pichoniano, se disgregan. En ambas modalidades la tarea es la convocante pero se presentan procesos diferentes en la construcción de equipo, en unos se renueva, se reedita y se sostiene la vinculación; tiene un carácter de legado e instituido. El segundo por definición se diluye, se asocia a lo novedoso, lo creativo, lo propositivo a lo instituyente. La dilución a la que hacía referencia no invalida otras configuraciones posibles de los mismos integrantes.

Con respecto a la invisibilidad de otros formatos de equipo, la misma se sostiene en un imaginario hegemónico sobre lo que sí es trabajo de equipo y que se potencia y refuerza a través de distintos indicadores desde los discursos: el solapamiento y asimilación de lo interdisciplinario como equipo, la existencia de espacios instituidos (y no) para el trabajo de equipo y la tendencia a la unicidad de las prácticas de equipo.

Por otro lado se observó la construcción de la noción de interdisciplina como interasignaturas y como sinónimo de trabajo de equipo que establece un modo preceptivo de hacer equipo. Así quedan excluidos agrupamientos de docentes de la misma asignatura, agrupamientos con otras disciplinas, agrupamientos con estudiantes, entre otros posibles y existentes. Por la misma operación quedan incluidos agrupamientos que incluyen diversas asignaturas, de tal modo que es la representación y no la producción la que determinaría el trabajo de equipo.

La institucionalización de espacios para la coordinación docente en sus variantes de centro o institucionales, de nivel y de asignatura no produce por si misma trabajo de equipo. Si bien se le reconoce la condición de factor facilitador, hay una visión crítica sobre su eficacia enunciada desde los discursos en términos de productividad.

El mandato de ser el espacio institucional designado desde lo estructural e histórico para la coordinación del trabajo docente y constituirse por tanto en tiempo-espacio natural del trabajo de equipo produce dos efectos. Uno de ellos es la devaluación y crítica de su potencial productivo en términos de tarea, lo que retroalimenta la idea de la no producción de equipo a modo de círculo de sentidos que se sostienen y justifican recíprocamente.

El otro efecto es el de no visualizar el trabajo de equipo que efectivamente se produce en una multiplicidad de cruzamientos de tiempo-espacio que ocurren en ocasión de los encuentros entre docentes (tiempo) y en la circulación por lugares de tránsito (espacios), imprevistos o impensables para la institución como escenarios de trabajo. Así la coordinación en el sentido de acción (no ya de tiempo-espacio) y el trabajo de equipo ocurren desbordando, trascendiendo los tiempos y espacios dados desde la institución, constituyéndose en oportunidades de y para la producción colectiva que requieren ser enunciadas.

El tercer factor que sostiene la invisibilidad de otros formatos de hacer/ser equipo es la unidad/uniformidad de las prácticas de equipo. Se presentan en los centros, dificultades para integrar la diversidad de formas para la participación en lo colectivo, sustentado en la idea de lo colectivo como comunidad, como un todo integrado por la suma de partes. La división atomizada de tareas y funciones, la dinámica y verticalidad de la estructura y la producción de proyectos de centro son indicadores de un funcionamiento de totalidad, de cuerpo, de unidad, orgánico. La tendencia de las organizaciones a la uniformidad, a la unicidad es propia de sus lógicas y garantiza su existencia y perpetuidad, proceso por el cual se tiende a descalificar lo que no se alinea. Así, no se considera que desarrolle prácticas de trabajo de equipo a sujetos o grupalidades que se escindan de las mayorías. Permaneciendo ocultas contribuciones a lo colectivo desde distintas modalidades de participación.

Otro de los aspectos que resulta de relevancia como reflexión para este estudio es el lugar que se le otorga a los vínculos y la conformación de redes interpersonales como matriz para el trabajo de equipo. Según lo planteado en el marco teórico, en general se apela a las características personales en términos de habilidades individuales para el trabajo de equipo. En ese sentido, se instalaría un escenario de posibilidades acotado, privatizado y singular. Sin embargo en las diferentes instancias de trabajo en los liceos, surgió la idea de que es la cualidad de los vínculos interpersonales lo que produce climas de trabajo colaborativo que es lo que motiva, detona, exacerba, estimula las disposiciones personales, afectivas y

profesionales de docentes y directivos. En términos de Pichón Rivière (1982), Castro (1995 y 2002) y Raggio (2002), no habría prevalencias o aprioris sino devenir grupal que construye vínculo que es productor y producto de los mismos procesos a través de la mutua y recíproca representación interna de los sujetos en las grupalidades.

Estos procesos, que se identifican por sus efectos en el sentir y en las posibilidades de hacer, se sostienen en una red, en un entramado de relaciones, de vínculos y de afectos que es un gradiente que se alterna entre lo personal y lo profesional con proximidades y afinidades diversas que juegan un papel fundamental ya no en el ser, sino en el hacer trabajo de equipo.

La noción de tarea ocupa un rol estructurante del trabajo de equipo en los centros educativos donde se llevó a cabo este estudio. Así como la existencia de los espacios y tiempos para el trabajo de equipo y el sostén de los vínculos interpersonales, la tarea es planteada como un factor que produce trabajo de equipo.

¿Cuál sería la tarea en los centros educativos? ¿Es posible hablar de tarea o de tareas?

Este estudio, inicialmente dio comienzo desde una concepción de centralidad de la docencia como tarea. Si bien esta noción es amplia y multifactorial, se vincula al ejercicio profesional de educador, estableciendo la transmisión y la enseñanza como ejes de la práctica, en términos de Pichón Rivière, la tarea educativa es la tarea explícita docente.

Esta consideración de la tarea, supone y obvia al estudiante, colocándolo en el lugar de objeto de la educación. Son los discursos de los actores institucionales los que colocan al estudiante como presencia, lo que le dan cuerpo al nombrarlo. Es así que la tarea-docencia se articula, se complementa con la tarea-estudiante, hacer docencia es producir estudiantes, sujetos que aprenden; la tarea entonces es generar las condiciones de producción para ser-devenir sujeto de la educación y secundariamente, el trabajo de equipo un instrumento de esa tarea.

La centralidad del estudiante como tarea, se muestra como un interjuego, como una resultante que a la vez que indica la dirección de la práctica la retroalimenta y resignifica.

Es posible formular entonces que la tarea no es la docencia, sino el estudiante y la docencia es el lenguaje de y para su producción, la docencia es el formato validado, es el encuadre institucional y es también el mandato social: de enseñar, de educar. Y la tarea es hacer estudiante, producir un sujeto que aprende. Desde una dimensión política, se es sujeto de la educación en tanto estudiante que aprende y la docencia es la práctica que garantiza ese derecho. La tarea es el sentido al tiempo que el objetivo de la marcha del colectivo haciéndose tal: praxis, trayectoria y objetivo.

2. Tránsitos hacia las culturas colaborativas en los centros educativos

Es posible afirmar que los equipos de trabajo son una expresión de la tarea educativa en los centros y que la modalidad colaborativa de la misma atañe a la dimensión institucional y es desde las culturas de los centros donde es posible lo que Cordero (2007) ha propuesto como transitar del yo al nosotros en educación.

A través de este estudio, se intentó dar cuenta del objetivo de investigación vinculado al impacto de la reflexión sobre las prácticas como instrumento hacia la construcción de equipos de trabajo y la promoción de culturas colaborativas en los centros. En este sentido, autores como Casullo (2003), Fernández (2005) y Gergen (2007), proponen que la reflexión colectiva sobre las prácticas adquiere un carácter de elucidación y toma de conciencia de las relaciones y sentidos entre las expresiones de lo social, a través del pienso y el análisis conjunto de la realidad siendo posible la emancipación, por su potencial transformador.

Tanto a través de las entrevistas y grupos focales, como desde el dispositivo ERPE en particular, se evidencia que la reflexión sobre las prácticas que se produce en los centros educativos emerge en variados contextos, se sostiene en vínculos de confianza profesional e impacta en la tarea educativa. En este sentido si bien tiene puntos de encuentro con el trabajo de equipo, para este estudio se hizo foco en función de los movimientos institucionales que desde las instancias de reflexión sobre las prácticas se producen e impactan en la cultura institucional. Se pudieron evidenciar en ambos liceos, las características de las dinámicas institucionales particulares de cada uno de ellos a través de los discursos construidos, la novela institucional que sus actores relatan y la diversidad de experiencias que hacen a una narrativa que se va produciendo en común sobre sí mismos. Es posible capturar la dimensión de la cultura a través de estas redes de significados que se tejen acerca de los hechos y la historia, a partir de la mirada de los nuevos docentes y de cómo los históricos traducen y transfieren el legado institucional. En ese sentido se logró la aproximación a esa dimensión de lo institucional, siendo la reflexión compartida y colectiva a partir de la construcción de esos relatos el instrumento para evidenciarlo, generando así una interlocución permanente, un interjuego entre teoría y práctica, posibilitado desde las instancias colectivas en las cuales es posible conceptualizar la tarea.

Está prescripto que el dispositivo coordinación es el espacio instituido para la reflexión sobre las prácticas. En este estudio surgió que la reflexión no se circunscribe a ese espacio y que por su carácter instrumental y situado no es posible ni aún deseable que así suceda. La misma se identificó como un ejercicio interpersonal y profesional de reflexión que puede precipitarse a punto de partida de situaciones complejas que afrontar.

La ligazón con las circunstancias vitales de los otros (colegas docentes, estudiantes) pautan la imposibilidad de capturarla exclusivamente en coordenadas temporo espaciales, sucediendo en la diversidad de encuentros de las escenas institucionales.

Tiempos y lugares son pautados por los acontecimientos, por las afectaciones, siendo la reflexión una primera respuesta de orden profesional. Este carácter de centralidad del encuentro con el otro en el pienso-reflexivo, diagrama a la reflexión como reflejo que presupone a otro, que cuenta con el otro para suceder.

Este lugar del otro, supone el des-pliegue del mundo afectivo y así, el interjuego de los vínculos cobró una dimensión sustancial en el dispositivo ERPE, constituyendo una dimensión hasta entonces implícita en la investigación.

Lo que se enunciaba en docentes desde los discursos, desde lo subjetivo, se amplificó en lo grupal a través de la palabra y los cuerpos. El surgimiento del afecto que se hace portavoz y es colocado en el discurso colectivo se expresó desde la palabra, la mirada y los gestos. Produjo movimientos de los cuerpos y acercamientos entre personas que se hablaron al oído.

El afecto y los vínculos se presentaron así como una necesidad, el afecto y los vínculos como precondition de la tarea.

Uno de los objetivos específicos de este estudio se vinculó a la implementación del ERPE como un dispositivo de intervención orientado a la reflexión sobre las prácticas educativas para la promoción de culturas institucionales colaborativas. El logro de este objetivo se evidencia a través de distintas vertientes. El dispositivo ERPE se propuso como una estrategia grupal para propiciar el trabajo del grupo-equipo sobre sí mismo, a través de la reflexión tomando lo trabajado por Castro (2002) sobre el *trabajo* de los equipo que se *trabajan* cuestionando y resignificando los sentidos de su tarea.

Como herramienta de intervención institucional psicológica, se constató su potencialidad a partir de los efectos y resonancias que produjo. Se validó su pertinencia en ese tiempo-espacio y para ese colectivo dado que posibilitó la emergencia de un pienso y un discurso grupal acerca de sí mismos, se construyó desde las singularidades una mirada en común, no totalizadora sino diversa donde fue posible integrar las múltiples voces. Docentes viejos y nuevos en la institución, de diferentes asignaturas, con diferentes tránsitos y experiencias de trabajo de equipo dicen y se dicen acerca del trabajo colectivo en ese centro, contribuyendo de ese modo a la historia institucional y a la mirada sobre sí, marcando un tiempo preciso discursivo del nosotros. Darse cuenta, elucidar sus concepciones, ponerlas a disposición del pienso del otro, tramitar tensiones y encontrarse en el reflejo del otro sobre sí, son implicancias y efectos del espacio.

Por otra parte se evidenció la importancia de que el espacio fuera sostenido y sustentado por personas que no pertenezcan a los centros pero estén familiarizadas con el ámbito.

Es precisa la mirada y escucha nueva e ingenua de la figura de “extranjera” (Frigerio y Poggi, 1993) y al mismo tiempo, una comprensión empática con la palabra y los discursos, con las lógicas y culturas institucionales en educación.

Las culturas institucionales en educación (Fernández, 2005) son la resultante dinámica de una confluencia singular de factores. Son producidas y a un tiempo productoras y las culturas colaborativas en los liceos estudiados son visibles en las prácticas, en la reflexión y conceptualización que hacen de ellas, más que en los climas institucionales propiamente dichos.

En la medida que la cultura institucional se entiende como una producción dinámica e inacabada, fue posible identificar movimientos e indicios que hacen pensar en el devenir de los procesos institucionales de estos liceos, en uno de ellos a través del análisis crítico y reflexivo que realizan sobre su historia institucional y la transmisión de su cultura. En el otro desde la vivencia y construcción implicada en la fundación de su propia cultura, tomándola como oportunidad. Los tránsitos de lo colectivo como metodología de trabajo (trabajo de equipo) hacia las culturas institucionales colaborativas suponen habilitar e incluir otras dimensiones de la práctica en educación así como diversidad de actores institucionales que sin ser docentes son educadores en el sentido de la educación como práctica, ética y política.

Este movimiento institucional desde los equipos hacia las culturas, supone el interjuego de una serie de factores que se articulan entre sí. Este estudio se propuso comprender las condiciones de producción que daban cuenta de lo colectivo en los liceos, su despliegue y sus potencialidades. Una de las condiciones que se presentó fue el lugar de la gestión en la promoción de lo colectivo, tanto en términos de habilitar el trabajo de equipo como en su impacto en los climas y culturas institucionales.

En los liceos estudiados así como en el resto del sistema educativo la organización en los centros es jerárquica y esta estratificación opera en los sujetos desde una doble condición por un lado la subjetivación a través de la introyección del modelo y por otra al constituirse en sujeto de la educación a través de la identidad profesional. Así se producen y reproducen las relaciones de dependencia, subordinación y poder (Foucault, 1979) que atraviesan las instituciones.

En estos centros, la gestión y el liderazgo se sitúan en las mismas figuras, solapándose. Para Bonals (2013) constituyen roles diferentes la gestión encarna el mandato

de perpetuar lo instituido, su función es conservadora y el liderazgo representa lo instituyente, transforma, innova.

Para este estudio es posible considerar un interjuego de asunción y depositación de los roles de gestión y liderazgo al tiempo que su crítica y el ejercicio de identificar otras formas posibles de circulación de los lugares asignados hegemónicamente.

Los estilos de gestión pero también de liderazgo para estos casos, caracterizados como colaborativo, negociador, facilitador, autonomizante si bien pueden ser entendidos a partir de una impronta democrática, encierran y denuncian la estratificación, localizando el poder en uno de los componentes de la relación que cede, otorga, da a otro.

Pensar y enunciar otros liderazgos tanto referido a los sujetos (otras personas) como a otras formas de ejercerlo supuso interpelar la institucionalidad, la división vertical y jerárquica de las tareas y la apropiación de los espacios colectivos. En tanto la crítica de los actores institucionales, no se ejerce en torno a la necesidad o no de liderazgos, sino al formato y la naturaleza del mismo, se cuestiona el liderazgo ejercido, asumido y depositado desde una continuidad de las relaciones de poder y jerárquicas. Esta consideración de nuevos liderazgos vinculados al logro de tareas concretas y sostenidas en la iniciativa (singular o grupal) son señales de los movimientos hacia culturas colaborativas y liderazgos distribuidos (Ortega y Rocha 2015).

Finalmente, el tránsito hacia culturas colaborativas en los centros educativos tal como se vislumbra en relación al liderazgo, se vincula con la participación. La participación, eje transversal de las instituciones, opera en el desplazamiento y las relaciones que los sujetos desarrollan con la tarea desde diferentes grados de proximidad con la misma. En la producción grupal y vincular estos matices de proximidad con la tarea son identificados y caracterizados, oficiando a modo de posiciones estereotipadas acerca del otro.

Pero también, a partir de la potencialidad de los espacios para el piense colectivo-reflexivo con otros, se constituyen en oportunidades, en condiciones para la habilitación y promoción de otros modos de ser-hacer lo colectivo y su impacto en las culturas institucionales.

Así se tensionan y desbordan los espacios prescriptos, la estructura organizacional, la identidad profesional y hasta la tarea misma; pero así también se transforma la educación.

6.2 Limitaciones y perspectivas

Este estudio de carácter exploratorio, a través del trabajo sobre los colectivos docentes como equipos de trabajo y el tránsito hacia culturas colaborativas en los centros educativos presenta líneas de continuidad y perspectivas de investigación futuras así como limitaciones o debilidades en su desarrollo e implementación.

Una primera limitación hace al carácter transdisciplinar del estudio, lo que se traduce en un desafío para identificar a través del mismo la contribución desde la Psicología al campo de la educación. Este aspecto se planteó desde los antecedentes del estudio así como en el recorte del problema de investigación donde se fundamenta una Psicología en y desde la educación, emergente y contextualizada. En la medida que se va produciendo el carácter interdisciplinario del estudio, se diluyen también las especializaciones sin perder la especificidad, siendo aún necesario en nuestro medio profundizar en estudios que aborden el encuentro entre disciplinas. Para la Psicología como disciplina, continúa siendo necesario interrogarse sobre qué es y qué implicancias tiene un hacer psicológico en el contexto de los centros educativos. No fue un objetivo explícito esta temática en este estudio, sin embargo emerge en los intersticios y sigue siendo vigente y pertinente para quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo.

A pesar de que no fue posible concretar el Dispositivo ERPE en el liceo 2 la experiencia en el Liceo 1 nos otorgó algunos indicios alentadores en los que habría que seguir profundizando. Desde la perspectiva de la investigación acción, el trabajo en ese liceo queda abierto y se propone concretar en la medida de lo posible esta instancia con el informe final. Si bien en estudios cualitativos no es la intención generalizar los resultados, para este estudio la relevancia del dispositivo ERPE estuvo dada por los efectos en la grupalidad que se observaron.

Finalmente y en relación a los propósitos del estudio otra limitante se ubica en torno a la dificultad de estudiar movimientos, procesos y dar cuenta en cada etapa de la investigación de éstos procurando no capturarlos es definiciones estáticas. Partiendo del trabajo de equipo, la intención era visualizar y comprender los procesos que promueven culturas institucionales colaborativas.

Visualizar y comprender al tiempo que incidir; en la medida que la metodología de la investigación acción se corre del objeto al sujeto de la investigación para implicarlo con el

proceso y sus resultados esto supone operaciones diferentes de la intervención pero implica asumir la cuota de impacto posible y volverla intencional acorde a los objetivos.

Colectivo, grupo, equipo son procesos humanos de alta complejidad y toda racionalidad explicativa que los enuncie en algún punto captura sus dinámicas y los detiene. Suspenderlos y no paralizarlos ha sido y es para investigaciones futuras un desafío, pero seguir investigándolos es un imperativo.

Es imprescindible continuar estudiando los procesos colectivos y el trabajo de equipo en las instituciones educativas desde una perspectiva que potencie la construcción de culturas colaborativas, descentrados de la emergencia, donde coexistan grupalidades diversas, vínculos afectivos y afinidades cohesionadoras por la tarea de educar.

Formatos de grupalidades que se sostengan en una red vincular y en una cultura colaborativa donde las expresiones de la gestualidad y dinámica institucional y de sus actores se hable, se viva y se enuncie, no necesariamente siendo parte o conformando equipos sino desde los climas, los discursos y las prácticas colectivizantes; desarrollando alternativas organizacionales que propongan otras formas de circulación del poder.

En primera persona

Así como la institución educativa no es la suma de las aulas, la práctica educativa no se restringe al escenario áulico, ni sus actores son solo docentes y estudiantes. Ambos liceos participantes de este estudio mostraron constituirse en espacios múltiples y diversos donde vida y tarea transcurren, suceden, provocan acontecimientos que trascienden bordes, figuras y estructuras organizacionales. Se expusieron en su capacidad de comprensión, elucidación y afecto desde el pienso colectivo, aceptando en forma implicada y disfrutando la reflexión con otras.

No fue posible transitar por estos colectivos sin afectarme, sin implicarme y sin tomar el imperativo ético de amplificar sus voces. Esta tesis viene en parte a decirlas y decirlos, porque sin sus voces y sus actos nada de lo aquí dicho tendría sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP. Codicen. (1996). *La Reforma de la Educación. Los planes de estudio y el cambio educativo: Seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. Documentos III y IV*. Montevideo: ANEP
- ANEP. Codicen. (1995) *Exposiciones del Codicen de la Anep ante la comisión de educación y cultura del senado de la república. Documento I* Departamento de Reprodokumentación. Montevideo
- ANEP. Codicen. (1994) *Los planes de estudio y el cambio educativo. Seguimiento de la experiencia piloto del ciclo básico. Documentos III-IV*. Departamento de Reprodokumentación. Montevideo.
- ANEP. Codicen (2005) *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992.2004*. Montevideo
- ANEP. Codicen. (1995) *Proyecto de presupuesto sueldos, gastos e inversiones 1995-1999* Tomos I a V.
- ANEP. Codicen (1997) *La reforma de la educación. Seguimiento de la experiencia piloto del ciclo básico. Resultados de la Implementación en 1996. Documento VI* . Departamento de Reprodokumentación. Montevideo.
- Bonals, Joan (2013) *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Editorial Graó, 2013
Barcelona
- Bourdieu, Pierre, (s/f) *Los Tres Estados del Capital Cultural, en Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, Pierre (s/f) <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Carrasco, Juan Carlos (2005) *Relato reflexivo y crítico de una historia de la psicología en el Uruguay* Recuperado: <http://www.latinoamericano.edu.uy/>
- Casarinsky, Nilda (2008) *Los nuevos contextos socioeducativos: aportes del psicólogo institucional incluido en un equipo interdisciplinario*. Recuperado <http://psicolatina.org/13/contextos.html>
- Castro, Sylvia y otros (1995) *Dimensiones de la Grupalidad*. Multiplicidades, 1995. Montevideo

- Castro, Sylvia y Joaquín Marqués (2002) *Notas para un trabajo de equipo* en Primera Infancia. Aportes a la formación de educadores y educadoras. AECI Cooperación para el desarrollo, 2002 Montevideo.
- Casullo, Alicia Beatriz (2003) *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa* Bs. As.: Santillana.
- Cerrillo Vidal, J (2009) *El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa*. Publicación electrónica de la Universidad Complutense.
- Código de Ética del Psicólogo Recuperado en: <http://www.psicologos.org.uy/codigo.html>
- Consejo de Educación Secundaria, Circular N° 2973 fecha 25 de febrero de 2010
- Cordero Arroyo, Graciela, Sánchez Vázquez, A y Bocanegra Gastelum, N. (2007) *"Hacia el tránsito del yo al nosotros: obstáculos para el trabajo colaborativo de las escuelas PEC en Baja California"*. Recuperado <http://promepca.sep.gob.mx/> México.
- Decreto del Poder Ejecutivo Recuperado en:
file:///C:/Users/Ana%20Monza/Downloads/uruguay_decreto_PE_investigacion2008.pdf
- Elliott, Jhon (2000) *La Investigación Acción en educación*. Madrid: Morata
- Ema López, José Enrique, García Dauder, Silvia, Sandoval Moya, Juan (2003) *Fijaciones políticas y trasfondo de la acción: movimientos dentro/fuera del socioconstruccionismo*. Revista Política y Sociedad, Vol. 40, N° 1.
- Escobar, Jazmine y Francly Ivonne Bonilla-Jiménez (2009) *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*, Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol. 9 no. 1, 51-67. Universidad El bosque
 Recuperado:http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf
- Espot, María Rosa y Nubiola, Jaime (2006) *Algo que al profesor no se enseña: el trabajo en equipo*. Recuperado en: <http://www.unav.es/users/TrabajoEquipoEspotNubiola.html>
- Farías, Levy y Montero, Maritza (2005) *De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa*. International Journal of Qualitative Methods 4 (1) March 2005.
- Fernández, Lidia (2005) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas* Bs. As. : Paidós.
- Filgueira, Carlos y Claudia Lamas (2005) *Gestión en los Centros de Enseñanza Secundaria de Montevideo* División de Investigación, Evaluación y Estadística, ANEP-CODICEN
- Foucault, Michel (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta
- Frigerio, Graciela, Poggi, Tiramonti y otros (1993) *Instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión* Buenos Aires: Traquel Educación

- Gracia Navarro Saldaña, Jorge E. Jiménez (2005) *“La autoevaluación escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativa”*. Estudios Pedagógicos XXXI, N 2: 57-69, 2005. Universidad de Concepción, Chile.
- Lñiguez, Lupicinio (2009) *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. El análisis de la información*. <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>
- Jiménez González, K. (2009) *“Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo”*. Educación, vol. 33, núm. 2, 2009, pp. 95-107, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica.
- Lapassade, Georges (1977) *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Depto de Publicaciones del CEUP s/f Montevideo.
- Ley General de Educación Ley N° 18.437 de 12.XII.2008
- Lorenzi, Gimena (2015) *La implicación en el acto de investigar*. Intersecciones Psi. Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA Recuperado en: http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=153:1a-implicacion-en-el-acto-de-investigar-&catid=9:perspectivas&Itemid=1
- Lourau, René (1988) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Martínez, Deolidia. (2001) *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudio del trabajo docente*. LASA. Washington. Recuperado enero 2013 en http://archivo.cta.org.ar/IMG/pdf/30_anos_Deolidia_Martinez.pdf
- Martinis, Pablo. Comp (2006) *Pensar la Escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros.
- Memoria CES 2005-2010. Montevideo: ANEP
- Ministerio de Salud Pública (2011). *Plan de Implementación de Prestaciones en Salud Mental en el Sistema Nacional Integrado de Salud*. Recuperado en www2.msp.gub.uy/andocasociado.aspx?5437,21316
- Montenegro Martínez, Marisela y Joan Pujol Tarrès (2003) *Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionalista y la Necesidad de Fundamentar la Acción* Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, Vol. 37, Num. 2
- Nasciutti, Jacyara (2003) *La investigación por encargo. ¿A quién sirve?* Dialnet dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2798469.pdf
- Ortega Muñoz, Manuel y Manuel Rocha Fuentes (2105) *Liderazgos distribuidos y cultura organizacional en educación básica*. Universidad Pedagógica de Durango, Victoria de Durango, Editorial: Redie.
- Percia, Marcelo (1997) *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

- Pérez Andrés, Cristina (2002) *Sobre la metodología cualitativa* recuperado en:
<file:///E:/T%C3%A9sis/biblio%20metodologia/iba%C3%B1ez%20cualitativa.pdf>
- Pérez Cervera, María Julia (2011) *Manual para el uso no sexista del lenguaje* Ciudad de México Editorial: Defensa Jurídica y Educación para Mujeres.
- Pichón-Rivière, Enrique (1982) *El proceso grupal* Buenos Aires: Editorial Nueva Visión
- RAE (2015) *Diccionario de la lengua española*. Consulta en línea. <http://www.rae.es/>
- Raggio, Alejandro (1995) *La estructura imposible: notas acerca de los procesos colectivos*. En Castro y otros, Dimensiones de la Grupalidad. Montevideo: Multiplicidades.
- Rebellato, José Luis y Luis Giménez (1997) *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades* Montevideo: Editorial Roca Viva.
- Rojas Crotte, Ignacio Roberto (2011) *Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica* Tiempo de Educar, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, 2011, pp. 277-297 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- Serafí Antúnez, Marcos (1999) *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras factor de calidad, necesidad y problema: El papel de los directivos escolares*. [Educar](#), ISSN 0211-819X, [Nº 24, 1999](#) (Ejemplar dedicado a: A propòsit de "La qualitat en educació") págs. 89-110
- Spink, Peter (2007) *Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares*. Fermentum Año 17 N°50 Venezuela.
- Tirado Serrano, Francisco y Domenech i Argemi Miquel (2005) *Asociaciones heterógenas y actantes: el giro postsocial de la teoría del actor-red*. Revista de Antropología Iberoamericana. Ed. Electrónica.
- UNESCO, *Profesionalización de la gestión educativa*. Recuperado en <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/publicaciones/competencias-para-la-profesionalizaci-n-de-la-gesti-n-educativa>
- Valles en <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Miguel%20Valles%20-%20Técnicas%20Cualitativas%20De%20Investigacion%20Social.PDF>
- Villa, Aurelio Concepción Yániz (1999) *Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional* Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado N°3, 1999. España
- Zimmerman, Héctor (1999) *Tres mil historias de frases y palabras que decimos a cada rato*. Aguilar 1999 Buenos Aires.

REFERENCIAS

¹ La primera etapa transcurrió entre los comienzos de la institucionalización del país hasta la creación de un Laboratorio de Psicopedagogía en el ámbito de la Enseñanza Primaria y Normal en el año 1933. Dicho Laboratorio fue transformado en Instituto en el año 1942 con el nombre de Instituto Sebastián Morey Otero, quien fuera su fundador (Carrasco, 2005)

² Se procuró un uso no sexista de lenguaje o el uso del femenino, los casos en los que se utilizó el masculino genérico fueron de estricta necesidad para la facilitación de la lectura.

³ La autoevaluación escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativa". Chile 2005, Diseño de Investigación Acción, que toma como punto de partida el modelo europeo de gestión de calidad adaptado y aplicado a: la autoevaluación y el mejoramiento de las Instituciones educativas en términos de proceso y resultado.

⁴ Para dichos autores definida como: "Las personas vinculadas a la organización, interna o externamente, representan la estructura vital de la gestión de calidad y su desempeño dentro de la organización permite explicar el éxito o fracaso de aquella. En esta concepción de la gestión, la calidad está definida como la satisfacción de las necesidades del cliente (persona) y de sus expectativas razonables".

⁵ "Hacia el tránsito del yo al nosotros: obstáculos para el trabajo colaborativo de las escuelas PEC en Baja California". México 2007 (PEC) Programa Escuelas Calidad; programa que implica asumir la responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos en enseñanza primaria.

⁶ Utilizados con igual significado en la mencionada investigación.

⁷ "Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo". Costa Rica

⁸ La investigación se denomina "Liderazgo distribuido y cultura organizacional en educación básica".

⁹ Ente del Estado creado por Ley 15739/85 para la administración y gestión de la educación desde inicial a formación docente.

¹⁰ CIDE: Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

OPP: Oficina de planeamiento y presupuesto

¹¹ Asamblea Técnica Docente

¹² PPCAC ex Programa de Prevención de Violencia. Fundado en la órbita de la Dirección de Programas Especiales de Co.Di.Cen a fines de los años '90. Inicia sus actividades creando espacios de covisión y reflexión sobre las prácticas con equipos multidisciplinares de CES. La Lic. Ana Monza, fue integrante del Programa desde el año 2006 hasta julio del año 2014 fecha de su disolución por parte del Co.Di.Cen.

¹³ ANEP- Co.Di.Cen. Programa de Promoción de la Convivencia y Atención al Conflicto 2011

¹⁴ Los objetivos estarán en consonancia y serán subsidiarios de los establecidos como general y específicos en el Proyecto.

¹⁵ Se identificarán las citas de las entrevistas de la siguiente manera:
I-1 e I-2 para Inspectores
D-1 y D-2 para Directores
GF-1 y GF-2 Para los Grupos Focales

¹⁶ Pila en lenguaje coloquial se utiliza como sinónimo de mucho

¹⁷ Se utiliza grupo docente para hacer referencia a un agrupamiento dentro del colectivo que sería la totalidad de docentes reunidos

¹⁸ Adscripción, Orientación Bibliográfica, Orientación Pedagógica

¹⁹ Para las citas textuales se utilizará el código ERPE Doc de Docente o Dir de Dirección y un número adjudicado de acuerdo al orden en el que fueron hablando.