

LA MODIFICACIÓN DE LAS CULTURAS DE TRABAJO DE LA ENSEÑANZA

Andy Hargreaves *

En este artículo se defiende la existencia de unas relaciones muy directas entre la calidad del aprendizaje y las condiciones de la enseñanza. No sólo se definen y bosquejan estas condiciones cruciales de la enseñanza en términos de los niveles de recursos, a los que se refieren los modelos al uso, sino en relación con las estructuras y culturas básicas que configuran el trabajo de los maestros y las relaciones que éstos establecen, por medio de su trabajo, con otras personas. En tercer lugar, el artículo sostiene que las culturas y estructuras actuales del trabajo de los maestros están anacrónicamente enraizadas en las necesidades y demandas de la época precedente: la era de la industria mecánica pesada y de las también pesadas burocracias. Estas formas de trabajo de los maestros no se adaptan bien a la era postindustrial, postmoderna, con sus pautas de producción y organización fluidas, flexibles y cambiantes. Por último, el artículo contempla algunas posibilidades y problemas del rediseño de las estructuras y culturas del trabajo de los maestros en la era postmoderna, con el fin de conseguir una enseñanza y un aprendizaje de calidad para el siglo XXI.

Hay tres proposiciones que son fundamentales para mi razonamiento:

*La calidad del aprendizaje de los jóvenes depende íntimamente de la calidad de vida de trabajo que experimentan sus maestros. Como dice SARASON (1990) en *The Predictable Failure of Educational Reform*, para que las escuelas sean unos lugares en los que los alumnos estén bien, también deben ser lugares en los que los maestros estén bien. El estudio cuantitativo y cualitativo de ROSENHOLTZ (1989) de los puestos de trabajo de los maestros de primaria proporciona el necesario apoyo empírico a esta convicción filosófica.

*Los maestros son la clave del cambio educativo (FULLAN y HAR-

GREAVES, 1991). Si al maestro no le gusta el cambio, no lo entiende, cree que no es práctico o no está de acuerdo con él, el cambio se implantará de forma incompetente, insincera o, acaso, no llegue a implantarse en absoluto. En consecuencia, para mejorar la calidad de nuestras escuelas es vital que los maestros participen en el cambio. Esto no significa que los maestros no estén ya interesados por el cambio, carezcan de experiencia sobre él o estén endémicamente opuestos a él. Por el contrario, como observa RICHARDSON (1991, p. 80), "la oposición de los maestros al cambio no es problema en absoluto. Los maestros están modificando su prácti-

ca continuamente". Sin embargo, continúa:

Conseguir que los maestros hagan lo que otros quieren puede ser un problema y, muy a menudo, surge la oposición contra esta clase de cambios. Con frecuencia, las prácticas que se ordenan o proponen desde fuera carecen de sentido en un contexto concreto. Más aún, aunque se encarguen los maestros de implantar los cambios, a menudo, los que se ponen en práctica en clase se deben a razones muy distintas del fundamento teórico que impulsó su desarrollo.

Por tanto, en general, el problema de los maestros no consiste en el cambio, sino en cómo es ese cambio, si los maestros participan en el mismo y hasta qué punto lo controlan.

*El cambio es obligatorio. El perfeccionamiento es optativo (LAING, 1992). En sí, el cambio no es bueno, malo ni neutral. Puede no ser nada de esto o ser las tres cosas a la vez. Pero en la era postindustrial, postmoderna, el cambio es inevitable. La única elección posible versa sobre el perfeccionamiento. A nuestro alrededor, estamos experimentando cambios en

"Para que las escuelas sean unos lugares en los que los alumnos estén bien, también deben ser lugares en los que los maestros estén bien".

* Department of Educational Administration. The Ontario Institute for Studies in Education. Traducido del original inglés por PABLO MANZANO BERNÁRDEZ.

dossier

nuestra forma de comunicarnos, de producir, de operar nuestras organizaciones e, incluso, de desarrollar nuestras relaciones personales. Las técnicas son más complejas; las culturas, más diversas; las organizaciones, más flexibles; la política internacional, más volátil, y las vidas personales, más inseguras. Estos cambios están ya imponiendo nuevas demandas a nuestros maestros y nuestras escuelas: más responsabilidades, niveles más elevados, una base de conocimientos cada vez más amplia de la que ocuparse y que enseñar, grupos de alumnos culturalmente más diversos, más problemas de gestión, más trabajo! Con frecuencia, los maestros y las escuelas están más que dispuestos a hacerse cargo de mayores responsabilidades de acuerdo con estas presiones y demandas, pero de un modo que añade trabajo extra a los compromisos y prioridades ya existentes. Las consecuencias son la sobrecarga, la culpa y el abandono de la profesión; el resultado es la disminución de la calidad, en vez de su aumento. Para lo que menos preparados están con frecuencia maestros y escuelas es para cambiar las estructuras fundamentales de las clases, materias, departamentos y procesos de decisión, con el fin de responder a estas nuevas presiones. Las reglas del mundo están cambiando. Ya es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los maestros cambien con ellas (HARGREAVES, en prensa).

Por tanto, es necesario que los maestros cuenten con mejores centros de trabajo que les hagan sentirse más capacitados y dispuestos a proporcionar mejores aprendizajes a sus alumnos. Tenemos que conseguir que los maestros participen más en el cambio y en los procesos de decisión fuera de sus aulas, para que los mismos maestros se comprometan a aceptar más responsabilidades fuera de sus aulas, con el fin de mejorar la calidad de lo que se desarrolla dentro de ellas. Y tenemos que hacerlos participar de forma proactiva más que reactiva, ante el mundo rápidamente cambiante que está ya influyendo en nuestras escuelas, para explotar las oportunidades que ofrece para educar a las generaciones del futuro. En pocas palabras, para los maestros, las

“Si al maestro no le gusta el cambio, no lo entiende, cree que no es práctico o no está de acuerdo con él, el cambio se implantará de forma incompetente, insincera o, acaso, no llegue a implantarse en absoluto”.

“El problema de los maestros no consiste en el cambio, sino en cómo es ese cambio, si los maestros participan en el mismo y hasta qué punto lo controlan”.



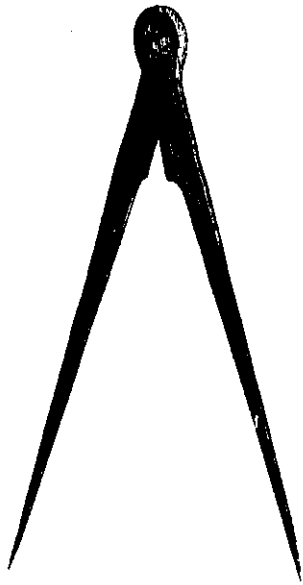
escuelas tienen que convertirse en centros de trabajo diferentes; los maestros tienen que comprometerse con nuevos tipos de profesionalidad que no se limitan al aula, sino que la trascienden, y los administradores tienen que reconocerlos como tales; los dirigentes educativos tienen que aprender a compartir el poder, los procesos de decisión y su dominio de la situación con sus colegas y con la comunidad para crear unas escuelas que satisfagan las necesidades del próximo siglo.

Los centros de trabajo de los maestros, las pautas de profesionalidad docente y el carácter de la dirección de la enseñanza se conjugan y expresan a través de las relaciones e interacciones humanas que dan lugar a la cultura del trabajo docente.

La definición de la cultura de trabajo

Los maestros y sus asociaciones describen y dignifican con frecuencia lo que hacen, en cuanto profesión, técnica y carrera. Sin embargo, la enseñanza es también, y de manera fundamental, una clase de trabajo (CONNELL, 1985). La escuela es algo más que un recinto vacío con paredes y ventanas; más aún que un ambiente de aprendizaje para sus alumnos. Es también el centro de trabajo de los maestros, como lo es el hospital para el cirujano, la oficina para el administrativo y la planta para el operario de la fábrica. Este centro de trabajo se estructura por medio de recursos y relaciones que pueden hacer más fácil o más difícil, más fructífero o más fútil, más remunerador o más decepcionante el trabajo.

Las relaciones de trabajo que los maestros mantienen con otros adultos están íntimamente ligadas con las relaciones de enseñanza y aprendizaje que mantienen con sus alumnos y sus consecuencias con respecto a estas últimas son profundas. Estas relaciones de trabajo no son iguales para todos los maestros. Las pautas varían, al menos, en tres direcciones diferentes: el contenido cultural, la forma cultural y la estructura general de las relaciones de trabajo de las enseñanzas.



“En este sentido, las culturas de trabajo docente están profundamente influidas por las «estructuras» de trabajo de la enseñanza”.

“El contenido de las culturas de trabajo de los maestros consiste en las actitudes, creencias, valores, hábitos, supuestos básicos y forma de hacer las cosas que se comparten en un grupo concreto de maestros o en la comunidad de maestros en general”.

El contenido de las culturas de trabajo de los maestros consiste en las actitudes, creencias, valores, hábitos, supuestos básicos y forma de hacer las cosas que se comparten en un grupo concreto de maestros o en la comunidad de maestros en general. Es “nuestro modo de hacer las cosas aquí” (DEAL y KENNEDY, 1982; OUCHI, 1980; SCHEIN, 1984, 1985; WILKINS y OUCHI, 1983). Sea que los maestros y sus colegas estén comprometidos con la excelencia académica, con la aprehensión de las destrezas básicas o con el desarrollo social de los niños, por ejemplo, cualquiera de ellos está inmerso en el contenido de su cultura de trabajo y se expresa por medio de ella.

En cambio, la *forma* de las culturas de trabajo de los maestros consiste en las pautas características de relación entre los individuos que pertenecen a esas culturas (HARGREAVES, 1992). Los maestros pueden trabajar solos o en subgrupos; en comunidad o en conflicto. La forma de las culturas de trabajo de los maestros describe las reglas de participación y de retirada entre ellos. La forma regula de muchas maneras el contenido de la cultura de trabajo de los maestros. Los cambios de creencias, valores y actitudes (es decir, de contenido) del cuerpo docente son contingentes, de muchos modos, con cambios antecedentes o paralelos de las formas de relación entre los maestros y sus colegas (forma).

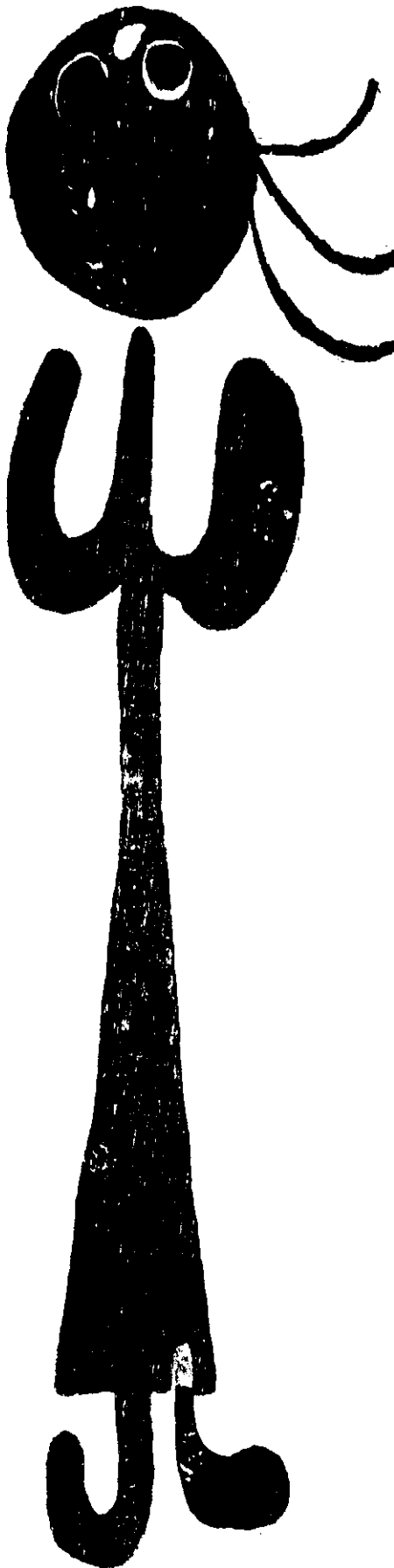
Las oportunidades que brindan las escuelas para que los maestros se relacionen entre sí y los obstáculos que pongan para impedir esa interacción configuran de diversas maneras las pautas características de asociación y de relación entre los maestros. En este sentido, las culturas de trabajo docente están profundamente influidas por las estructuras de trabajo de la enseñanza; por los horarios, la arquitectura y el aparato de decisión que libere a los maestros para que puedan reunirse y trabajar juntos o les impidan hacerlo en sus escuelas. Las estructuras de aislamiento físico en el aula promoverán la cultura individualista de los maestros. Las estructuras departamentales de organización del curso, establecimiento de horarios, decisiones y desarrollo de la

carrera pueden hacer del departamento y de sus intereses especializados, sectarios, una cultura de trabajo mucho más real y significativa para los profesores de secundaria que el centro mismo en su conjunto (SISKIN, 1993). Por regla general, las culturas de colaboración suelen estar basadas y sustentadas por estructuras que permiten la colaboración en términos de unidades de trabajo de tamaño suficientemente reducido, con horarios comunes, etcétera. Del mismo modo, las estructuras diseñadas para forzar la colaboración entre los maestros mediante la enseñanza en equipo obligatoria o los procesos formalizados, laberínticos, de planificación y revisión pueden crear culturas de colegialidad artificial (HARGREAVES, 1991). Las estructuras y culturas de trabajo de los maestros no son idénticas, pero son inseparables. Tanto desde el punto de vista práctico como del teórico, las decisiones y descripciones acerca de una no pueden separarse de las decisiones y descripciones de la otra.

El contexto de trabajo cambiante de la enseñanza

Es evidente que las estructuras y culturas de la vida de trabajo son fundamentales para los fines y resultados que los maestros son capaces de conseguir y para los que están preparados. El problema fundamental de las culturas y estructuras predominantes en el trabajo docente estriba en que fueron pensadas para otros fines, en otro momento histórico y son poco relevantes para los fines cambiantes del presente y menos aún para los fines emergentes para el futuro. El contexto del trabajo de los maestros y el de aprendizaje de los alumnos está cambiando con gran celeridad, pero las estructuras y culturas básicas de trabajo de los maestros son desesperantemente lentas en su respuesta a esos cambios.

La suerte del trabajo de los maestros, su estructura y su cultura, está atrapada en una poderosa y dinámica tensión entre dos inmensas fuerzas sociales: las de la modernidad y las de la postmodernidad. Por una parte, está un mundo cada vez más postindustrial, postmoderno, caracterizado



por el cambio acelerado, la intensa compresión del tiempo y del espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. En contra de éste, se mantiene un sistema escolar modernista, monolítico, que sigue tratando de conseguir unos fines profundamente anacrónicos, dentro de unas estructuras obstructoras e inflexibles. No se trata simplemente de que los sistemas escolares modernistas sean el problema y las organizaciones postmodernas, la solución. Las sociedades postmodernas también están lastradas con posibilidades contradictorias, muchas de las cuales aún no se han puesto en práctica. Pero en medio de las tensiones entre y dentro de la modernidad y la postmodernidad surge el reto del cambio del trabajo de los maestros, de la dirección educativa y de las escuelas como centros de trabajo.

La modernidad

La modernidad es una circunstancia social impulsada y sostenida por las creencias de la Ilustración en el progreso científico, racional, en el triunfo de la técnica sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación del notable conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos y del dominio de la reforma social (HABERMAS, 1987; TURNER, 1990).

Desde el punto de vista económico, la modernidad comienza con la separación de la familia y el trabajo, mediante la concentración racional de la producción en el sistema fabril y culmina en los sistemas de producción en masa, el capitalismo monopolístico o en el socialismo de estado, como formas de incrementar la productividad y los beneficios. Las economías modernas son economías de escala: de manufacturas pesadas, ciudades fabriles y grandes fábricas con grandes cantidades de trabajadores (HARVEY, 1989).

Las economías modernas promueven eficiencia, productividad y prosperidad, pero, sobre todo en sus últimas fases, la modernidad también ha creado centros y procesos de trabajo que separan la gestión de los trabaja-

dores, la planificación de la ejecución y la cabeza de la mano. Se ha dicho que estos procesos de trabajo descomponen las tareas de los trabajadores en componentes mensurables cada vez más pequeños, haciendo que el trabajo de las personas sea cada vez menos profesional y sometiendo-lo a grados de control técnico cada vez mayores (BRAVERMAN, 1974).

Se ha dicho también que los maestros se han visto sometidos a este proceso de trabajo desprofesionalizado y subyugados a él. Se afirma que los controles técnicos de los tests estandarizados, los paquetes curriculares y orientaciones para su aplicación "a prueba de maestros" y los modelos de enseñanza paso a paso impuestos desde arriba han definido su trabajo y delimitado sus capacidades de discreción. Paradójicamente, en los centros de trabajo de los maestros, como en otros, las medidas diseñadas para aumentar el control técnico han eliminado sus posibilidades de funcionamiento, provocando problemas de sentido, motivación y moral a los maestros que procuran trabajar de forma más intuitiva, emocional y moral de lo que permiten estos controles técnicos (SMYTH, 1991; APPLE y TEITELBAUM, 1990; APPLE y JUNGCK, 1992; LAWN, 1988; DENSMORE, 1987).

Desde el punto de vista político, se considera que la modernidad supone la consolidación del estado nacional como fuerza militar y la creación del estado benefactor en calidad de estado civilizador y esperanzador (HABERMAS, 1976; OFFE, 1984; POULANTZAS, 1974). La aparición del estado y el papel de éste en las fases posteriores de la modernidad han sido excepcionalmente importantes (GIDDENS, 1990). Las estructuras estatales se han hecho cada vez más fuertes, centralizadas e intervencionistas. En nombre de la eficiencia social y técnica, por una parte, y del perfeccionamiento humano planificado, por otra, el estado moderno ha protegido y vigilado a la gente mediante redes cada vez más amplias de regulación, control e intervención (DALE, 1989).

Los sistemas escolares modernos, como señalan historiadores de la educación como CUBAN (1984),

HAMILTON (1989) y GOODSON (1988), surgieron como sistemas fabriles de educación de masas, diseñados para satisfacer las necesidades de la industria manufacturera y pesada. Procesaban a los alumnos por lotes, los segregaban por grupos de edad, denominados clases o niveles, les enseñaban un programa o currículo estandarizado y hacían todo esto por medio de métodos centrados en el maestro, a base de clases magistrales, recitaciones, preguntas y respuestas y trabajo en el pupitre. Estos sistemas de enseñanza elemental de masas para una sociedad cada vez más masificada, con una enorme clase trabajadora, tenían el complemento de sistemas más selectivos de enseñanza secundaria estatales y privados, para las elites comerciales y sociales. Con la expansión de la igualdad de oportunidades junto con las crecientes preocupaciones por la mano de obra sin cualificar, las economías no competitivas y las carencias de capital humano, la enseñanza secundaria fue poniéndose al alcance de todos. También ésta pasó a formar parte de la enseñanza de masas.

Las condiciones de la modernidad han fijado los parámetros y supuestos del marco en el que, sobre todo, se desarrollaron y funcionan en la actualidad nuestras escuelas secundarias y sus profesores. Los períodos fijos e intercalados de clase, las clases organizadas según edades, el currículo académico basado en asignaturas y las pruebas de papel y lápiz constituyen la enseñanza "real" que se desarrolla en las escuelas secundarias (METZ? 1988), la forma aparentemente natural, normal y razonable de organizar el currículo y de enseñar, que, en realidad, es un producto sociohistórico muy específico. Es probable que estas prácticas y estructuras de la enseñanza secundaria hayan superado ya su vida útil; ya no son adecuadas para una sociedad en la que las condiciones y supuestos de la modernidad, en los que se fundaba la enseñanza secundaria estatal, están perdiendo su fuerza y su relevancia.

Desde el punto de vista de la *organización*, la política y las economías de la modernidad han tenido efectos significativos y sistemáticos sobre la vida institucional: la creación de grandes,

“En nombre de la eficiencia social y técnica, por una parte, y del perfeccionamiento humano planificado, por otra, el estado moderno ha protegido y vigilado a la gente mediante redes cada vez más amplias de regulación, control e intervención”.

complejas y, con frecuencia, pesadas burocracias, dispuestas en grados jerárquicos y segmentadas en especialidades. En las burocracias de la modernidad, las funciones están diferenciadas de forma racional y las carreras burocráticas, ordenadas en progresiones lógicas de grados y categorías (WHYTE, 1956). La mayoría de las escuelas secundarias de nuestros días son instituciones modernistas quintaesenciales. De un tamaño inmenso característico, segmentada en un laberinto de cubículos burocráticos conocidos como departamentos de asignaturas y articuladas de manera precaria mediante el laberinto geométrico que se conoce como horario escolar, las escuelas secundarias han luchado con denuedo para mejorar las oportunidades y opciones de cantidades crecientes de jóvenes, pero a un precio significativo. Ese precio ha sido la impersonalidad y la alienación de sus alumnos y la inflexibilidad burocrática y la falta de respuesta a los cambios de su profesorado. Las escuelas secundarias norteamericanas se han comparado con los grandes almacenes (POWELL, FARRAR y COHEN, 1985); las escuelas comprensivas británicas, con los aeropuertos llenos de gente (D. HARGREAVES, 1980). Las metáforas no son halagüeñas. Como grandes y, a menudo, pesadas organizaciones que son,

muchas escuelas secundarias no encajan bien con las necesidades académicas, personales y sociales de sus alumnos ni con las correspondientes al fructífero desarrollo profesional, el aprendizaje continuo y la adopción flexible de decisiones de su profesorado. Las escuelas secundarias y sus estructuras son, a la vez, símbolos y síntomas de lo que Charles TAYLOR (1991) llama con acierto el malestar de la modernidad (LIEBERMAN, Darling HAMMOND y ZUCKERMAN, 1991).

La postmodernidad

La mayoría de los autores sitúan el origen de la condición postmoderna en torno a los años 60 (HARVEY, 1989; LYOTARD, 1984). La postmodernidad es una situación social en la que la vida económica, política, de organización e, incluso, la personal se organizan en torno a principios muy diferentes de los de la modernidad. Desde los puntos de vista filosófico e ideológico, los avances de la telecomunicaciones junto con la divulgación más generalizada y rápida de la información hacen que las antiguas certidumbres ideológicas pierdan su reputación cuando las personas se dan cuenta de que hay otras formas de vida. Incluso la certeza científica pierde su credibilidad cuando los descubrimientos o inventos, que se suponían firmes, de cosas como el café descafeinado, el calentamiento global, la protección contra el cáncer de mama o, también, la enseñanza eficaz, son superados y contradichos por otros nuevos a una velocidad cada vez mayor.

Desde el punto de vista *económico*, las sociedades postmodernas atestiguan el declive del sistema fabril. Las economías postmodernas están construidas en torno a la producción de bienes más pequeños, en vez de grandes; de los servicios, más que de las manufacturas; del *software*, más que del *hardware*; de la información y de las imágenes, más que de productos y de cosas. El carácter mutable de lo que se produce, junto con la capacidad técnica de supervisar de forma casi instantánea los cambios que se producen en las demandas del mercado, reducen la necesidad de almace-

dossier

“Muchas escuelas secundarias no encajan bien con las necesidades académicas, personales y sociales de sus alumnos ni con las correspondientes al fructífero desarrollo profesional, el aprendizaje continuo y la adopción flexible de decisiones de su profesorado”.

nar mercancías y de su inventario. En consecuencia, la escala de las unidades de las empresas se reduce drásticamente. La acumulación flexible es ahora el principio económico director y los beneficios se hacen depender de la previsión y de la respuesta rápida a las demandas locales y cambiantes de los mercados (MACDONALD, 1991; ROBERTSON, 1993). Las economías postmodernas son economías de alcance: conquistan y comprimen los límites del tiempo y del espacio, haciendo instantáneas la comunicación y la coordinación, irrelevantes las fronteras y redundantes las burocracias (HARVEY, 1989). Las economías flexibles de la postmodernidad reclaman destrezas flexibles a los futuros trabajadores y pautas flexibles de enseñanza, aprendizaje y escolarización a través de las cuales se desarrollen esas destrezas.

Desde los puntos de vista político y de organización, la necesidad de flexibilidad y de responsividad se refleja en la descentralización de la decisión, junto con estructuras de decisión más planas, una especialización reducida y la confusión de papeles y límites. Si la

metáfora de la organización moderna es el cartón de huevos, la de la postmoderna es el mosaico móvil (TOFFLER, 1990; LEINBERGER y TUCKER, 1991). Ahora, los papeles y funciones cambian constantemente en redes dinámicas de responsividad cooperativa a los problemas y oportunidades sucesivos e imprevisibles. En las organizaciones postmodernas, las reglas fijas y los papeles definidos e independientes se sustituyen por la atención a las tareas y proyectos, utilizándose para su realización todas las destrezas colectivamente disponibles (KANTER, STEIN y JICK, 1992).

El mundo postmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro. Ya está planteando inmensos problemas y desafíos a nuestros sistemas escolares modernistas y a los profesores que trabajan en ellos. La compresión del tiempo y del espacio está provocando cambios acelerados, una sobrecarga de innovaciones y la intensificación del trabajo de los profesores. La incertidumbre ideológica está desafiando a la tradición judeocristiana sobre la que se basan muchos sistemas escolares y suscitando crisis de identidad y de metas en relación con lo que puedan ser sus nuevas misiones. La incertidumbre científica acaba con las peticiones de una base segura de conocimientos para la enseñanza y haciendo que cada sucesiva innovación parezca cada vez más dogmática, arbitraria y superficial. Y la búsqueda de formas más cooperativas de decisión está planteando problemas con respecto a las normas de aislamiento del maestro sobre las que se basaba el trabajo de éste, así como problemas a muchos líderes escolares que temen perder su poder y se inquietan con respecto al límite al que pueda llegar la colaboración.

Gran parte del futuro trabajo de los maestros, del liderazgo educativo y de las escuelas como centros de trabajo dependerá de cómo se afronten y resuelvan estos desafíos característicos de la postmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas; y, en especial, de cómo se transformen las estructuras y culturas básicas de la enseñanza y de la escolarización, con el fin de adaptarse a estos desafíos.

Las culturas de trabajo de los maestros

Hay, al menos, cinco formas básicas de cultura de trabajo de los maestros. Algunas se basan o, incluso, están incardinadas en las condiciones y supuestos básicos de la era moderna, en la que se estableció y extendió la enseñanza pública. Otras formas surgieron para tratar de contrarrestar algunas de estas condiciones y efectos de los sistemas escolares modernistas, aunque en grados diversos de sinceridad y de éxito. Estas cinco culturas de trabajo docente que reviso a continuación, junto con las estructuras de trabajo de los maestros que las apoyan y sostienen, son:

- *Individualismo.
- *“Balcanización”.
- *Culturas cooperativas.
- *Colegialidad artificial.
- *El mosaico móvil.

1. Individualismo

La forma más corriente y señalada de cultura de trabajo de los maestros es el individualismo. La cultura del individualismo es aquella en la que los maestros planifican y enseñan solos en los ambientes aislados de sus propias aulas. En esta cultura, los maestros valoran su autonomía personal y profesional para hacer juicios discrecionales en sus propias clases con los niños que mejor conocen. Sobre todo en las escuelas primarias, las principales satisfacciones de los maestros provienen de las recompensas psíquicas de relacionarse con los niños de sus propias aulas y de sentirse responsables de sus éxitos y evolución (LORTIE, 1975). El individualismo ofrece a los maestros la discreción profesional y la protección contra las interferencias externas.

A pesar de estos beneficios, muchos críticos del individualismo del maestro han señalado otras influencias menos positivas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, el individualismo puede proteger a los maestros de las interferencias, pero también los aísla de quienes pudieran proporcionarles ayuda, apoyo, información sobre las consecuencias de sus acciones y formas de mejorar su práctica (D. HARGREAVES, 1980).

De modo parecido -se dice- la falta de información sobre el rendimiento de la clase puede hacer que los maestros se sientan inseguros con respecto a su eficacia, temerosos de las críticas de los padres, directores o colegas y proclives a la falta de imaginación y rotundamente cautelosos en relación con su forma de enseñar (ROSENHOLTZ, 1989).

Sin duda, algunos profesores optan por trabajar solos por razones perfectamente aceptables. Simplemente, los maestros excéntricos y bien dotados y los iconoclastas enérgicos, más que los solitarios tímidos, enseñan y planifican de modo más eficaz y creativo solos que cuando lo hacen con sus colegas. Aunque puede demostrarse que las culturas individualistas generalizadas de los maestros son problemáticas, la disposición de determinados maestros a expresar su individualidad puede, en cambio, tener consecuencias educativas muy positivas (HARGREAVES, 1993). A este respecto, la eliminación del individualismo no debe significar también la erradicación de todos los signos de individualidad, diferencia y desacuerdo entre grupos de maestros de la colectividad docente. Sin embargo, en algunas tentativas para estructurar la cooperación y la colegialidad, impulsadas por las administraciones, ésta es una poderosa tentación y un defecto corriente (HARGREAVES, 1991).

Conviene tener en cuenta también que el individualismo del maestro se enraíza en las estructuras de trabajo en las que se desenvuelven y en los supuestos y tradiciones que aquéllas generan y sostienen. El diseño arquitectónico de las primitivas escuelas primarias y elementales era el de un cartón de huevos compartimentado (LORTIE, 1975). Dicho diseño separaba las aulas y a los maestros de tal manera que no era fácil que éstos se vieran y pudieran comprender lo que hacían sus colegas. Tales principios arquitectónicos se fundaban en los supuestos de que los maestros de primaria eran seres omniscientes, omnipotentes y omnipresentes en sus propias clases: capaces de abarcar todo lo que necesitaran los alumnos. En el mundo modernista de la enseñanza primaria, en donde lo que aprendían los alumnos y enseñaban los maestros

se reducía a las destrezas básicas para un mundo laboral básico, los maestros podían ser omniscientes y omnipotentes en los dominios de sus aulas.

En este sentido, la cultura de trabajo del individualismo se enraíza en las estructuras básicas de trabajo caracterizadas por el aislamiento físico y la imposición burocrática y no sólo en la postura defensiva irracional ni en la tradición. La cultura no puede abstraerse del contexto. En consecuencia, la modificación de la cultura del individualismo lleva también consigo la necesidad de cambiar el contexto modernista.

Las estructuras de aula del tipo del cartón de huevos persisten todavía en muchas escuelas primarias, planteando continuos obstáculos a la colaboración entre los maestros. El económico expediente de añadir aulas prefabricadas a las escuelas superpobladas y carentes de recursos complica aún más este problema del aislamiento (HARGREAVES, 1993).

MCTAGGART (1989) indica otras estructuras que prolongan este tipo de escolarización y de trabajo de los maestros que siguen restando incentivos a la colaboración, incluso cuando los esfuerzos administrativos pretenden lo contrario. Entre ellas están los contenidos curriculares, impuestos y estandarizados en las orientaciones de aplicación, los resultados y los libros de texto; los sistemas de rendición de cuentas, evaluación y pruebas, que otorgan un puesto central a las destrezas y conocimientos básicos y relegan a la periferia las demás iniciativas, y, sobre todo, los principios de ges-

“Las economías flexibles de la postmodernidad reclaman destrezas flexibles a los futuros trabajadores y pautas flexibles de enseñanza, aprendizaje y escolarización”.



dossier

ción de la racionalidad burocrática, que anulan la iniciativa de los maestros, dan pocas oportunidades para la colaboración de éstos y provocan su falta de confianza en ellos mismos y la dependencia entre ellos. Según FLINDERS (1988), en un mundo educativo al que se hacen demandas no negociables e intensificadas, el individualismo y el aislamiento se convierten en formas de cerrarse a las influencias exteriores y rechazar las divagaciones y desviaciones que supone el trabajo con los colegas, para prestar más atención a los propios alumnos.

Habida cuenta de la notable ampliación de la base de conocimientos de la escuela primaria de nuestros días, junto con el conocimiento más complejo de las especiales y diversas necesidades de aprendizaje de muchos alumnos de enseñanza primaria, el maestro ya no es capaz de conocer, planificar y enseñar todo a todos los alumnos de sus clases sin experimentar una sobrecarga intolerable o un sentimiento insufrible de culpa con respecto a sus propias limitaciones (FULLAN y HARGREAVES, 1991; HARGREAVES y TUCKER, 1992). Los actuales maestros de primaria necesitan ayuda, otras fuentes y un dominio complementario de las cuestiones de las que se ocupen (CAMPBELL, 1985). Sin embargo, las estructuras de aislamiento de los maestros, que tienen sus raíces históricas en los supuestos básicos de la modernidad, siguen apoyando las culturas de trabajo individualistas que no se adaptan bien a las complejas demandas de conocimientos de la era postmoderna.

2. "Balcanización"

Junto con las clases individualizadas, de tipo "cartón de huevos", que han caracterizado la enseñanza primaria convencional, las escuelas secundarias de la era modernista han añadido unas pautas de currículo, organización y decisión basadas en las subagrupaciones de los departamentos correspondientes a las distintas asignaturas. Como han señalado MCLAUGHLIN y otros, por regla general, los departamentos son unas unidades de trabajo e identidad mucho más significativas y útiles para

"A este respecto, la eliminación del individualismo no debe significar también la erradicación de todos los signos de individualidad, diferencia y desacuerdo entre grupos de maestros de la colectividad docente".

"Las estructuras de la escuela secundaria están balcanizadas, como lo están las formas culturales de trabajo de los profesores a las que han dado lugar".



los profesores de secundaria que la escuela en su conjunto (MCLAUGHLIN, 1992; SISKIN, en preparación).

A este respecto, lo importante para las escuelas secundarias, en cuanto centros de trabajo, no es que estén divididas en departamentos o segmentadas en subgrupos, sino que esta especialización por subgrupos adopta una forma particular que yo denomino "balcanizada". Las estructuras de la escuela secundaria están balcanizadas, como lo están las formas culturales de trabajo de los profesores a las que han dado lugar. Tengo que decir que estas pautas balcanizadas de la enseñanza secundaria tienen sus raíces en las tradiciones y preocupaciones de la era moderna y tienen consecuencias perjudiciales para la enseñanza, el aprendizaje y la dirección en un mundo postmoderno, más complejo y que cambia rápidamente.

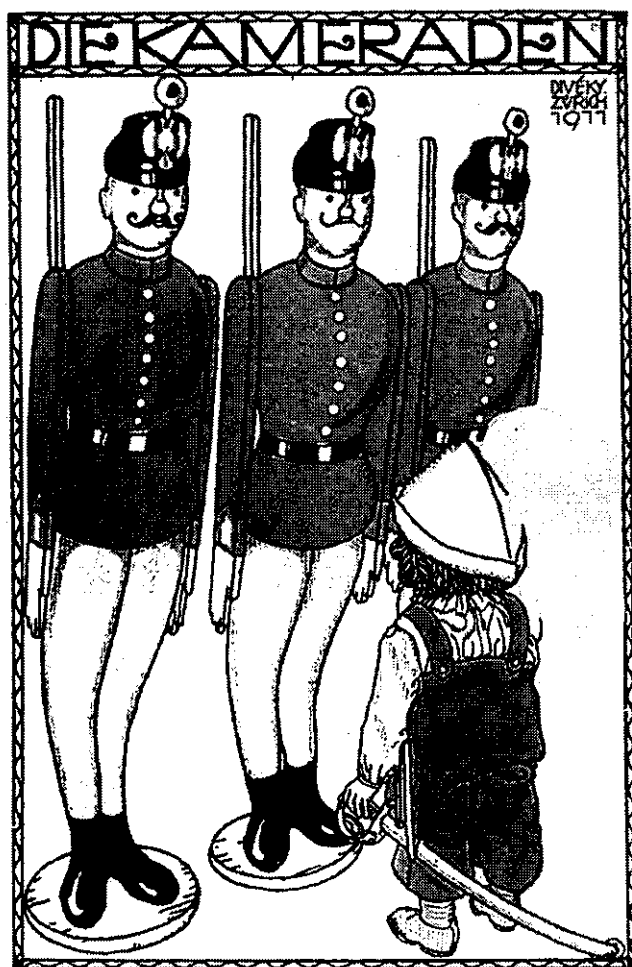
En otro lugar, sostengo que las culturas balcanizadas de la enseñanza tienen cuatro características definitorias (HARGREAVES y MACMILLAN, en preparación; HARGREAVES, en prensa):

***Poca permeabilidad:** los subgrupos están muy aislados entre sí. No es corriente el solapamiento ni la adscripción de una persona a varios subgrupos. La enseñanza, la planificación, la decisión y el aprendizaje profesional se llevan a cabo predominantemente en los propios departamentos o divisiones a los que pertenecen los profesores. El intercambio de ideas y experiencias entre los subgrupos es infrecuente, débil o ambas cosas.

***Permanencia duradera en el subgrupo:** la existencia de los subgrupos y la permanencia de sus miembros en los mismos perdura. En las culturas balcanizadas de los profesores, pocos pasan de un grupo a otro cada año.

***Identificación personal:** en las culturas balcanizadas, las personas se vinculan de modo especial a las subcomunidades que sostienen y definen su vida de trabajo. A ello, se añade la socialización profesional.

***Carácter político:** las culturas balcanizadas facilitan el aumento de categoría y suscitan intereses personales y de grupo. Los subgrupos no son iguales entre sí. Los distintos gru-



pos gozan de categorías, poder y recursos diferentes. Los intentos de redefinición de las asignaturas escolares mediante la integración o la innovación se enfrentan, a menudo, con diversas formas de oposición, no sólo porque amenacen la identidad de la asignatura, sino también porque ponen en peligro su categoría y los intereses personales y del subgrupo (BALL, 1987).

Las escuelas y, en general, las organizaciones que tienen culturas balcanizadas no se desenvuelven demasiado bien en las volátiles condiciones de la postmodernidad.

*Las funciones especializadas y las estructuras segmentadas que surgen de ellas, crean territorios e identidades departamentales que impiden la identificación y el compromiso con el conjunto de la organización y con los objetivos que persigue, sobre todo cuando la responsividad a las condiciones y oportunidades emergentes pueden exigir la redefinición y el rediseño de los departamentos y sus fun-

ciones (TOFFLER, 1990), por ejemplo, mediante la integración curricular.

*Las estructuras, papeles y responsabilidades creadas para un conjunto de fines durante el desarrollo de la organización tienden a solidificarse y a hacerse incapaces de adaptarse a nuevos fines y oportunidades que surjan. Los nuevos problemas se pasan por alto, se derivan hacia las estructuras departamentales existentes (a menudo, inadecuadas) o se afrontan mediante la creación de nuevos departamentos y responsabilidades, con lo que, de este

modo, la organización se hace aún más compleja y pesada.

*En las jerarquías convencionales de dirección y supervisión, a medida que se acelera el cambio, se multiplican las innovaciones y los marcos temporales de decisión se comprimen, los dirigentes y supervisores empiezan a estar sobrecargados y abrumados (LEINBERGER y TUCKER, 1991). En consecuencia, toman decisiones equivocadas, estúpidas o ninguna en absoluto.

*Las pautas de delegación y las cadenas de mando, que son la respuesta racional, modernista, frente al tamaño y la complejidad en un medio relativamente estable, sólo consiguen atascar la organización en condiciones de cambio rápido (SHEED y BACHARACH, 1991), retrasando las decisiones y dando respuestas reactivas, en vez de proactivas, al cambio educativo (SIZER, 1989).

*Los subgrupos rígidamente aislados restan oportunidades de aprendizaje profesional entre los distintos

subgrupos. La maestría y el dominio que la organización ya posee para ayudar al perfeccionamiento de los profesores puede quedar oculta o pasarse por alto porque reside en otro departamento (desconocido). En las culturas balcanizadas, las personas tienden a subestimar su capacidad colectiva para cambiar y mejorar (HARGREAVES y cols., 1992).

Por tanto, las estructuras balcanizadas de especialización y departamentalización, establecidas a consecuencia de las necesidades burocráticas de la era moderna, han creado y sostenido unas culturas balcanizadas de enseñanza que tienden a la inflexibilidad, a inhibir la responsividad, a limitar el aprendizaje profesional, a infrautilizar los recursos humanos y a recargar de forma excesiva la dirección en las condiciones inseguras e inestables de la era postmoderna. Esto no significa que deban abolirse todas las asignaturas y eliminarse los departamentos correspondientes. Pero este análisis de la balcanización suscita cuestiones críticas con respecto a la solidez de los límites entre asignaturas y entre sus departamentos; a las pautas cerradas y exclusivas de socialización profesional en las comunidades de las asignaturas escolares, y a las jerarquías de categoría y poder que diferencian y dividen las asignaturas escolares, a los profesores (y a los alumnos a quienes enseñan).

“La enseñanza, la planificación, la decisión y el aprendizaje profesional se llevan a cabo predominantemente en los propios departamentos o divisiones a los que pertenecen los profesores”.

dossier

“En las culturas balcanizadas, las personas tienden a subestimar su capacidad colectiva para cambiar y mejorar”.

“La colaboración refuerza la confianza para adoptar las innovaciones procedentes de fuera, la convicción para retrasarlas y la fortaleza moral para oponerse a ellas, si es preciso”.

3. Culturas de colaboración

Con frecuencia, se considera que el antídoto contra el malestar de la modernidad, con sus culturas de trabajo individualizadas y balcanizadas, tanto en la enseñanza como en otros ámbitos, consiste en promover las culturas de colaboración en los centros de trabajo. En la actualidad, se propone la colaboración como la solución de la organización a los problemas de la enseñanza contemporánea, que también se propone como solución flexible ante el cambio rápido y la necesidad de una responsividad y productividad mayores en las empresas y demás organizaciones. En un mundo en el que los problemas son imprevisibles, las soluciones poco claras y se intensifican las demandas y expectativas, la decisión y la solución

de problemas en un plano cooperativo se considera, en general, como la piedra de toque de las organizaciones postmodernas. Esta solución cooperativa hace suyos muchos o todos los siguientes principios (HARGREAVES, en prensa):

**Apoyo moral:* la colaboración fortalece la resolución, permite que los aspectos vulnerables se compartan y divulguen y empuja a las personas en los momentos de fracaso y frustración que aparecen en las primeras fases del cambio.

**Aumento de la eficiencia:* la colaboración elimina las duplicaciones y elimina la redundancia entre profesores y materias.

**Mejora de la eficacia:* la colaboración estimula a correr riesgos, facilita una mayor diversidad de estrategias docentes y mejora la sensación de eficacia de los profesores al reforzar su confianza en sí mismos mediante el estímulo positivo y la información sobre las consecuencias de sus acciones.

**Reducción de la sobrecarga:* la colaboración permite compartir las cargas y presiones derivadas de la intensificación de las demandas del trabajo y del cambio acelerado.

**Sincronización de las perspectivas temporales:* la colaboración reduce las diferencias de perspectiva temporal entre administradores y profesores. La participación en actividades comunes y la comunicación crean expectativas compartidas y realistas con respecto a las líneas de desarrollo temporal para los cambios y su implantación. Los mismos principios se aplican también a la sincronización de las perspectivas temporales y a las expectativas de profesores y alumnos cuando se convierten en copartícipes del proceso de aprendizaje.

**Certidumbre en la situación:* la colaboración reduce la incertidumbre y limita los sentimientos excesivos de culpa que, en caso contrario, invaden la enseñanza, al fijar de común acuerdo límites acerca de lo que pueda conseguirse razonablemente en cualquier ámbito. La colaboración crea también una confianza profesional colectiva que ayuda a los profesores a oponerse a la tendencia de hacerse dependientes de falsas certidumbres científicas sobre la eficacia docente, la

eficacia de la escuela y cosas por el estilo. La colaboración reemplaza las falsas certezas científicas o las incertidumbres laborales debilitadoras por las certidumbres concretas en la situación de confianza profesional en las comunidades de profesores.

**Asertividad política:* en sus formas más fuertes, la colaboración permite que los profesores interactúen de manera más confiada y asertiva con los sistemas que los rodean y con la multiplicidad de innovaciones razonables y no razonables que provienen de ellos. La colaboración refuerza la confianza para adoptar las innovaciones procedentes de fuera, la convicción para retrasarlas y la fortaleza moral para oponerse a ellas, si es preciso. En ese sentido, mitiga también los efectos de la intensificación y de la sobrecarga que mencionamos antes.

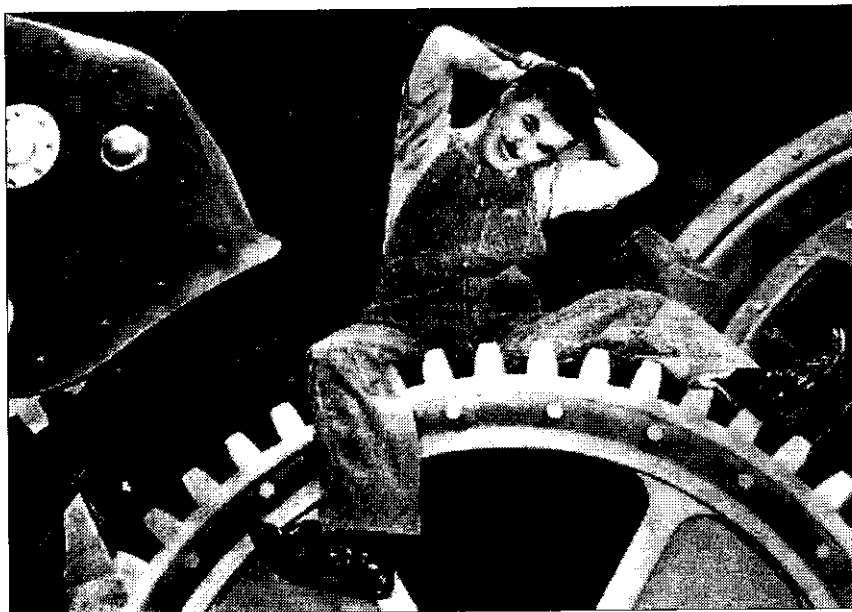
**Aumento de la capacidad de reflexión:* La colaboración, en el diálogo y en la acción, proporciona medios de información sobre las consecuencias de las acciones y de comparación que permiten reflexionar a los profesores sobre su propia práctica.

**Responsividad de la organización:* la colaboración aúna los conocimientos, dominio y capacidades del conjunto de los profesores, permitiéndoles responder rápidamente a las cambiantes limitaciones y oportunidades que ofrece el ambiente circundante, examinar de manera proactiva el ambiente con respecto a los cambios por venir y aprovechar las oportunidades que pueda ofrecer.

**Oportunidades para aprender:* la colaboración aumenta la cantidad de oportunidades de los profesores para aprender de los demás, entre clases, departamentos y escuelas. En las organizaciones cooperativas, el conjunto es superior a la suma de sus partes.

**Perfeccionamiento continuo:* la colaboración estimula a los profesores para que consideren el cambio como un proceso sin fin de perfeccionamiento continuo y no como una tarea que terminar. La colaboración es un principio fundamental del aprendizaje en la organización.

A pesar de la inmensa y auténtica promesa que supone la colaboración como principio generador del cambio y la reestructuración educativos, tam-



bién encierra grandes peligros. Entre los sentidos y realizaciones de la colaboración que pueden ser más problemáticos están:

**La comodidad y la complacencia:* la colaboración puede quedar confinada a las áreas más seguras y menos controvertibles del trabajo de los profesores. Tales formas seguras de colaboración pueden consolidar las prácticas corrientes, en vez de cuestionarlas. Estos tipos de colaboración pueden ser cómodos, agradables y complacientes (LITTLE, 1990).

**El conformismo:* como hemos dicho en otra parte mi colega FULLAN y yo, la colaboración puede ser conformista (FULLAN y HARGREAVES, 1991). Puede llevar al pensamiento de grupo, suprimiendo la individualidad, la soledad y la creatividad del pensamiento que surge de ellas.

**La cooptación:* a veces, se utiliza la colaboración como ardid administrativo y político para asegurar la aquiescencia y el compromiso de los profesores con respecto a las reformas educativas decididas por otros. Si tales reformas son insolventes o sospechosas, desde el punto de vista ético, esa colaboración puede convertirse en una colaboración con el enemigo (¡por lo que algunas personas fueron fusiladas en la Segunda Guerra Mundial!).

La colaboración constituye un principio prometedor para garantizar

la eficacia y el perfeccionamiento de las organizaciones en la era postmoderna. Pero las formas premodernas de cultura cooperativa que se promueven con frecuencia en escuelas primarias más pequeñas (a menudo de clase media) (NIAS, SOUTHWORTH y YEOMANS, 1989) pueden ser demasiado protectoras y paternalistas para las complejas condiciones de la postmodernidad y demasiado pequeñas y sencillas para las escuelas y organizaciones más grandes, más complejas y rápidamente cambiantes que han de trabajar en tales condiciones. En consecuencia, hay que apoyar otras culturas de trabajo, distintas de las cooperativas premodernas.

4. Colegialidad artificial

La colaboración puede ser tanto una carga como una bendición, sobre todo cuando los administradores la adoptan y la convierten en modelos, órdenes y perfiles mensurables de desarrollo e implantación. En vez de los procesos espontáneos, imprevisibles y peligrosos de una colaboración entre profesores, los administradores prefieren, a menudo, sustituirlos por la simulación segura de la colegialidad artificial (HARGREAVES, 1991): más perfecta, más armoniosa (y más controlada) que la realidad de la colaboración misma.

Las simulaciones seguras (BAUDRIILLARD, 1983; ECO, 1990) de la cola-

boración entre profesores se producen cuando se desalientan las formas espontáneas, peligrosas y difíciles de controlar de la colaboración entre profesores o las usurpan los administradores, quienes las toman, las configuran y las establecen mediante la cooperación obligatoria, que exige la planificación cooperativa, las declaraciones de finalidades dirigidas por el estado, procedimientos laberínticos de planificación del desarrollo de las escuelas y procesos de colaboración para implantar programas no negociables y currículos cuya viabilidad y carácter práctico son indiscutibles.

El problema no consiste tanto en que la colegialidad artificial sea una forma manipuladora y subterránea de engañar a los profesores pasivos para que se plieguen a los planes administrativos, pues los profesores son muy hábiles para descubrir tales inventos, sino en que la imagen administrativa simulada de la colaboración se convierte en un mundo cerrado sobre sí mismo. En este sentido, el principal problema que suscita la colegialidad artificial, simulada de manera que se garantice su seguridad, no es el control y la manipulación, sino la superficialidad y el despilfarro. No decepciona a los profesores, sino que los retrasa, los distrae y los rebaja.

La inflexibilidad de la colegialidad impuesta hace difícil adaptar los programas a los fines y prácticas de los ambientes concretos de cada escuela y cada aula. Deja de lado los juicios discrecionales de la profesionalidad docente, y despilfarra los esfuerzos y energías de los profesores en una aquiescencia simulada con las exigencias administrativas, inflexibles e ina-

“La colaboración aumenta la cantidad de oportunidades de los profesores para aprender de los demás, entre clases, departamentos y escuelas”.

dossier

decuadas para los ambientes en los que trabajan. Y aún peor, al convertir la colaboración en un instrumento administrativo, la colegialidad artificial suprime, paradójicamente, el deseo que los profesores tengan de colaborar y perfeccionarse entre ellos (HARGREAVES, en prensa).

5. El mosaico móvil

En general, se afirma que los tipos de culturas y estructuras de trabajo que mayor probabilidad tienen de prosperar en el mundo postindustrial y postmoderno son los que se caractericen por su flexibilidad, capacidad de adaptación, creatividad, oportunidad, colaboración, perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprendizaje sobre su ambiente y sobre sí mismos. A este respecto, la disposición intrínseca para la innovación y la imprevisibilidad rutinaria son los quicios en los que se funda la organización postmoderna (LEINBERGER y TUCKER, 1991; TAYLOR, 1991).

Rosabeth Moss KANTER y sus colegas nos proporcionan una de las descripciones más sucintas de lo que llaman el "maremoto" que se está convirtiendo en "un modelo universal de las organizaciones, sobre todo de las grandes".

Este modelo describe unas organizaciones más flexibles y adaptables al cambio, con relativamente pocos niveles de jerarquía formal y límites poco claros entre funciones y unidades, sensibles y responsivos con respecto al ambiente; preocupadas por todo tipo de participantes: empleados, comunidades, clientes, proveedores y accionistas. Estas organizaciones capacitan a las personas para que actúen y sean emprendedoras, las recompensan por sus contribuciones y les ayudan a progresar en destreza y "empleabilidad". Sobre todo, son organizaciones globales caracterizadas por sus relaciones internas y externas, que incluyen operaciones conjuntas, alianzas, consorcios y asociaciones (KANTER, STEIN y JICK, 1992, p. 3).

Desde este punto de vista, la organización postmoderna se caracte-

riza por las redes, alianzas, tareas y proyectos, en vez de por unos papeles y responsabilidades relativamente estables que se asignan por funciones y departamentos y se regulan mediante la supervisión jerárquica.

TOFFLER emplea la metáfora del mosaico móvil para describir estas pautas de funcionamiento. Subraya el movimiento de las grandes corporaciones "desde unas estructuras internas monolíticas a mosaicos formados por montones, con frecuencia centenares, de unidades consideradas de forma independiente" (TOFFLER, 1990, p. 215). TOFFLER pide a sus lectores que pinten un mosaico móvil compuesto no sobre un muro plano y sólido, sino sobre muchos paneles transparentes móviles, uno detrás de otro, solapados, interconectados, cuyos colores y formas se mezclen, contrasten y cambien continuamente. Equiparándose con las nuevas formas de organizar el saber en bases de datos, esto comienza a sugerir la forma futura de la empresa y de la misma economía. En vez de una jerarquía que concentre el poder, dominada por unas pocas organizaciones centrales, vamos hacia una forma de poder a modo de mosaico multidimensional (TOFFLER, 1990, p. 216).

En sus formas más favorables, el mosaico móvil puede contribuir a lo que SENGE (1990) llama aprendizaje de la organización, ofreciendo una estructura "en la que las personas amplíen continuamente sus capacida-

des para comprender la complejidad, aclarar la visión y mejorar los modelos mentales compartidos", participando en tareas diferentes, adquiriendo distintos tipos de dominio, experimentando y expresando diversas formas de liderazgo, afrontando las verdades incómodas de la organización y buscando juntos soluciones comunes.

El mosaico móvil puede promover formas vigorosas, dinámicas y cambiantes de colaboración a través de redes, asociaciones y alianzas dentro de la escuela y fuera de ella. Estas formas pueden, a veces, ser consensuadas, pero otras pueden estar plagadas de conflictos también, porque, en el mosaico móvil, el conflicto parece ser un aspecto necesario del cambio. El mosaico móvil tiene categorías estructurales que se solapan (como los equipos de perfeccionamiento de departamentos y escuelas) y componentes no encuadrados de forma exclusiva en una de ellas, de manera que tanto las categorías como los componentes cambian con el tiempo, si las circunstancias lo requieren.

El mosaico móvil no es un concepto abstracto, sino una realidad funcional. En una escuela secundaria que he descrito en otro lugar, el nombramiento de los profesores corresponde a una comisión interdepartamental y cada profesor pertenece a una de las cinco comisiones que dirigen la escuela (HARGREAVES y cols., 1992). En el ámbito del desarrollo del profesorado, hay ciertas ten-



dencias hacia las redes profesionales mediante las que los profesores se conectan por correo electrónico y vía satélite, pudiendo reunirse en lugares interconectados, más pequeños (LIEBERMAN y MCLAUGHLIN, 1992). Y, en algunos distritos, los sindicatos de profesores han comenzado a dejar de lado las añejas categorías y fórmulas de promoción acordadas en los contratos establecidos para establecer unas categorías nuevas, más flexibles, para la promoción y el desarrollo de la carrera que permiten mayor discreción a cada escuela con respecto a la definición de las fórmulas de desarrollo de las carreras de cada uno y de las categorías. Por ejemplo, el establecimiento de nuevas estructuras de carrera y de procedimientos profesionales de revisión del *Cincinnati Public Schools District*, con la anuencia y la iniciativa de la federación de profesores, presenta un escalafón de cuatro niveles: interno, residente, profesor de carrera y profesor superior, basándose la promoción en un proceso de revisión a cargo de los compañeros (BUERGER, 1991). La consecuencia es que las escuelas tienen una flexibilidad mayor para responder a las necesidades y circunstancias cambiantes a su alrededor, con los tipos de papeles directivos que parezcan más adecuados.

De modo parecido, en Australia, más de 70 escuelas participantes en el *National Schools Project* han dejado en suspenso los contratos vigentes, de forma experimental, para tratar de descubrir nuevos modelos de organización de trabajo que resulten más productivos para los alumnos, más remuneradores para los profesores y puedan replicarse de manera más generalizada (TONKIN, 1992). Esto es muy diferente de empezar por la línea base de los modelos de trabajo establecidos, aunque cada vez más pasados de moda, para tratar de negociarlos con toda minuciosidad.

No obstante, más allá de los experimentos a pequeña escala, es probable que los intentos de establecer en las escuelas secundarias unas culturas y estructuras de trabajo más flexibles sigan encontrando oposición. La sospecha de los profesores de que la "flexibilidad" de organización y la mayor vaguedad de sus papeles y res-

ponsabilidades puedan volverse en su contra no carece de fundamento. Los objetivos móviles son notoriamente difíciles de atacar y el mosaico móvil no constituye una excepción.

*La flexibilidad puede dar oportunidades de colaboración a los trabajadores de nivel medio, pero excluir a los de niveles inferiores. Los equipos de dirección pueden colaborar sin sus colegas de a pie; los grupos de profesores innovadores, sin sus compañeros escépticos; el profesorado, sin el personal de administración y servicios, o el personal de la escuela, sin los padres de la comunidad (MENZIES, 1989).

*La desinstitucionalización y la desreglamentación también pueden conducir a la desprofesionalización y al descenso de los niveles de enseñanza y de aprendizaje. Es probable que la desinstitucionalización de la formación del profesorado en Inglaterra y Gales, con su difusión y dispersión desde las universidades y centros de enseñanza superior a las escuelas y a organismos de apoyo a la formación y de revisión, más nebulosos, lleve a un tipo de profesor considerablemente más utilitarista, acrítico y poco preparado que el de sus predecesores.

*Los parámetros de colaboración y de decisión descentralizada y localizada pueden quedar diluidos y delimitados por la información que la dirección quiera poner a disposición de sus empleados a modo de fundamento para las decisiones y por las cuestiones que puedan decidir éstos (SMYTH, 1993). El impacto del mosaico móvil, en cuanto mosaico manipulador, puede convertir las estructuras y culturas cooperativas de la gestión a cargo de la escuela en vías para culpabilizar, en vez de en medios de capacitación.

Nuestras perspectivas sobre las posibilidades de organización de la enseñanza y del trabajo de los profesores están empezando a trascender la tradicional escuela elemental del tipo del "cartón de huevos"; la escuela secundaria modernista escindida en cubículos, y las comunidades cooperativas de las escuelas primarias premodernistas. Aunque todavía no ha surgido un único y mejor modelo de mosaico móvil ni lo hará, porque las demandas de los distintos contextos

exigirán soluciones estructurales y culturales diferentes en cada caso, los principios básicos del mosaico móvil reflejan algunas de nuestras esperanzas mejores, desde el punto de vista de la organización, con respecto a unas formas de escolarización y enseñanza de la época postmoderna que sean flexibles, responsivas, proactivas, eficientes y eficaces al utilizar la maestría y los recursos comunes, con el fin de satisfacer las necesidades continuamente cambiantes de los alumnos en un mundo en rápida evolución. Construir un mosaico móvil supone trascender el mismo principio de colaboración para acceder a unas estructuras que le brinden el máximo apoyo posible en el complejo contexto de la postmodernidad.

Conclusión

En este artículo, he descrito cinco formas de cultura de trabajo de los profesores y subrayado la importancia de la quinta -el mosaico móvil-, como la más prometedora para la época postmoderna.

Las culturas de trabajo de los profesores están íntimamente ligadas a la calidad del aprendizaje de los alumnos. Las culturas de trabajo más fluidas y flexibles encierran, sin duda, la posibilidad de que se utilicen en contra de la profesión docente, pero también a su favor. Pero esto no debe llevar a una defensa a ultranza ni a retraerse hacia las relaciones compartimentadas y enfrentadas de modo más explícito entre profesor y patrono de la época modernista y a las culturas del individualismo y de la "balcanización" que perpetúan. Esas actitudes sólo conservarían cierta claridad política para los profesores, pero a expensas del estancamiento educativo y a la inflexibilidad para con sus alumnos. En este sentido, la obstrucción indiscriminada de todos los aspectos del mosaico móvil carece de valor educativo. El desafío que se nos plantea consiste en no obstruir la cultura del mosaico móvil, sino construirlo de forma positiva, defendiéndolo después contra las interpretaciones más manipuladoras y maliciosas.

