



# LA SOLEDAD DEL TRABAJO DOCENTE

JERSON CHUQUILIN CUBAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UNIDAD 291-TLAXALA

chsonger@hotmail.com

## RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito mostrar y poner en discusión la manera cómo el trabajo en equipo basado en la colaboración promovido desde las esferas administrativas, se concretiza en las prácticas educativas de maestros y directores. El trabajo conjunto basado en la colaboración está condicionado por el contexto organizacional, por los intereses de maestros y directores, el significado que han construido de la colaboración, de la idea de comisión y de equipo, de lo que esperan de esas agrupaciones, de los roles que pueden desempeñar en ellos y de aquello que se debe trabajar de manera conjunta. Estos condicionamientos, probablemente hacen que el trabajo conjunto responda a situaciones coyunturales y se focalice en el desarrollo de tareas implicadas en el ámbito global de la institución y en las actuaciones pedagógicas. La dinámica de esta forma de trabajo está lejos de ser colaborativo ya que la toma de decisiones no es objeto de un proceso informado y reflexivo. Además esta no es una práctica cotidiana que ayuda a los maestros en su desarrollo profesional y en la transformación de sus prácticas educativas.

**Palabras clave:** Trabajo colaborativo, educación secundaria obligatoria.

## INTRODUCCIÓN

Es una verdad indubitable que los maestros son actores claves del sistema educativo y su contribución es fundamental para el logro de las intenciones educativas. En los últimos diez años, los trabajos de investigación han aportado evidencias que indican que, una vez que los niños ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores (Bruns & Luque, 2014).

Posiblemente, la relevancia que tiene la función de los maestros en la escuela, ha hecho que su trabajo y su formación estén en el centro de las reformas educativas. En efecto, los proyectos reformistas, no solo suscitan cambios en la formación y el trabajo de los docentes, sino también, promueven la construcción de una imagen docente que encaje en el modelo educativo y simbolice el sistema.





Ahora bien, la redefinición de los propósitos de la educación, muda también el trabajo de los profesores y con ello la cuestión de la profesionalización de la enseñanza. La discusión académica sobre este tema, oscila entre dos corrientes de pensamiento: la intensificación y la profesionalización. Esta última destaca los cambios en el rol y en la ampliación de las tareas del docente (Hargreaves, 2005). Tal es el caso que las políticas educativas destinadas a promover el trabajo conjunto basado en la colaboración, pretenden no solo contribuir a la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes, sino también, al desarrollo profesional de los docentes. En tal sentido, el trabajo conjunto en las instituciones de educación secundaria constituye el aspecto central de esta comunicación.

En coherencia con lo anterior, esta ponencia tiene como propósito mostrar y poner en discusión la manera cómo el trabajo en equipo basado en la colaboración promovido desde las esferas administrativas, se concretiza en las prácticas educativas de maestros y directores. Para cumplir con esta intención, el texto se organiza en dos ejes temáticos. El primero, alude a la tensión entre el trabajo conjunto y el aislamiento en el que transcurre el trabajo cotidiano de profesores y directores. El segundo se refiere al papel que desempeñan los directores en la promoción del trabajo en equipo.

Antes de referirme a los apartados anunciados, es preciso señalar que este trabajo se apoya en los resultados de una investigación desarrollada en dos instituciones educativas secundarias peruanas con la participación de ocho profesores y dos directores. El modo de proceder para construir los datos, más que un conjunto de preceptos o pasos predefinidos que orientaron el quehacer investigativo fue un proceso reflexivo y sistemático. Así, para acceder a las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores construyen una imagen del trabajo en equipo, utilicé la observación y la entrevista. Cabe destacar que el espacio concedido para esta comunicación no permite citar textualmente los registros de observación y los discursos, por lo que aparecen entrelazados con los argumentos que se explicitan a lo largo del texto.

Los discursos producidos por los maestros se relacionan con los condicionamientos institucionales y la reconstrucción personal que hacen de las situaciones educativas en las que intervienen. Las entrevistas, se pensaron como encuentros dialógicos que permitieron a los maestros expresar sus puntos de vista sin cuestionamientos; mis intervenciones como entrevistador se limitaron a promover la profundización del diálogo en los aspectos relacionados con las preguntas generadoras (Boudieu, 1999). Asimismo, después de cada entrevista se hicieron cuestionamientos a la manera de conducir el desarrollo de la





misma. Estas observaciones quedaron registradas en el diario de trabajo y sirvieron para mejorar actuaciones posteriores, pero también para entender el sentido de las expresiones de los maestros en su relación con las preguntas que lo promovían y el contexto del desarrollo de la entrevista.

## **ENTRE EL TRABAJO CONJUNTO Y EL AISLAMIENTO**

Trabajar de manera colaborativa no garantiza, necesariamente, el éxito de los propósitos educativos; sin embargo, coadyuva al logro de metas que individualmente serían difíciles de alcanzar. Trabajar junto a otros para posibilitar el logro de un mismo fin, es una buena oportunidad para aumentar la eficacia del trabajo, para fortalecer la confianza y reducir la incertidumbre; en suma, es una buena oportunidad para seguir aprendiendo, cambiar y construir juntos (Hargreaves, 2005).

Las ideas de trabajo colaborativo, trabajo cooperativo y en equipo nos sitúa en un campo semántico amplio. No es la intención discutir los mandatos ideológicos que estas ideas encierran, basta notar que tales ideas están cobijadas por distintas perspectivas teóricas. Al respecto, (Hargreaves, 2005) sostiene que el trabajo colaborativo puede explicarse desde la perspectiva micropolítica de la organización escolar y desde la perspectiva cultural. Esta última enfatiza el carácter intersubjetivo de las percepciones y apreciaciones que diariamente construyen los actores educativos sobre su trabajo y la propia escuela donde se desenvuelven. En este sentido, el significado del trabajo colaborativo tiene connotaciones diversas. Por eso, la construcción de culturas de trabajo colaborativo requiere un amplio acuerdo sobre los valores educativos; pero también, tolerar el disenso y alentarlo, reconocer los intereses de los profesores, darles voz y respetarlos como agentes constructores de ese mundo llamado escuela (Fullan & Hargreaves, 1999). Esto supone un proceso de consenso que debería ser dirigido por directores conciliadores y hábiles, así como por otros profesores con algún nivel de influencia sobre sus compañeros y otras personas con responsabilidad en la gestión de las instituciones educativas.

La perspectiva micropolítica, además de subrayar los supuestos de la perspectiva cultural, destaca la determinación que ejercen sobre las instituciones educativas las instancias externas como los órganos administrativos del sistema educativo y las regulaciones normativas. Este enfoque subraya la necesidad de conformar comunidades de maestros críticos, capaces de reflexionar sobre su propio trabajo, pero también de contribuir a la reestructuración del espacio educativo donde laboran. Desde esta perspectiva, la colaboración es el resultado de negociaciones, renegociaciones y disputas por influir en la toma de decisiones (Ball, 1989).





Como se ve, la necesidad de organizar equipos de trabajo basados en la colaboración representa un desafío importante para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas educativas; sin embargo, la concreción del trabajo colaborativo en las escuelas es complejo. Tiene que ver, entre otros aspectos, con el contexto organizacional donde los maestros actúan y los aspectos conceptuales y éticos en los que apoyan su trabajo.

En relación al contexto organizacional, a partir de los registros de observación y los discursos producidos por los maestros, es posible afirmar que la promoción del trabajo colaborativo encuentra resistencia en la naturalización de ciertas formas de entender la organización del trabajo escolar. Tal es el caso que en las escuelas no hay espacios para el trabajo colaborativo ya que la jornada laboral no contempla horas para que los maestros trabajen con sus colegas la preparación de clases, para que participen en discusiones sobre sus prácticas y otras reuniones relacionados con su desarrollo profesional. Además, las asignaturas, hoy llamadas áreas curriculares, son los referentes principales para la organización de los horarios escolares y la distribución de las tareas de los maestros. Esto hace que el trabajo conjunto se dé (esporádicamente) entre profesores que enseñan la misma área curricular. Si bien, las reuniones están destinadas a la programación conjunta de las actividades curriculares, ampliar sus metas, hacerlo una práctica cotidiana y promover la interdependencia con profesores que enseñan otras áreas curriculares, puede ser provechoso para lograr mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Esta presunción se basa en la idea que el trabajo colaborativo entre profesores con trayectorias profesionales distintas, puede actuar, no solo como una influencia desestabilizadora de visiones que consideran a las áreas curriculares como entes aislados y sin ninguna conexión, sino también, como una estrategia para el desarrollo profesional docente (Calvo, 2014).

Ahora bien, cualquier cambio en las prácticas educativas pasa por la tamización que hacen de él los profesores. Esto supone que la asimilación de las nuevas ideas supone una transacción entre los significados del profesor y los que le sugiere la nueva propuesta (Gimeno Sacristan, 2002). Por eso, las respuestas que los maestros dan a las exigencias administrativas para instalar en las escuelas el trabajo colaborativo, depende de los recursos personales que poseen, de sus concepciones de colaboración, de equipo de trabajo, de lo que esperan de esas agrupaciones, de los roles que puedan desempeñar en ellos, etc.





En tal sentido, los significados que los maestros construyen sobre el trabajo conjunto se concretiza en prácticas de intercambio con sus pares. Los ámbitos en los que sus actuaciones pretenden ser colaborativas son dos: el primero se refiere a lo que podría llamarse organizativo y el segundo tiene que ver con las actuaciones pedagógicas. En el primer caso, los profesores entienden que el trabajo conjunto supone la conformación de comisiones de trabajo con el propósito de desarrollar actividades relacionadas con la organización global de la institución, como el proyecto educativo institucional, los planes de trabajo y de manera más específica las actividades del calendario escolar.

Cabe destacar que las comisiones de trabajo nacen y mueren tan pronto como las tareas que les dieron vida llegan a su fin. Tal es el caso de las comisiones encargadas de desarrollar actividades relacionadas con la constitución del municipio escolar, la fiesta de aniversario, el plan lector, etc.

En el ámbito pedagógico, las reuniones de trabajo conjunto se producen al inicio del año escolar y están destinadas a la planificación de actividades curriculares. Es decir, los profesores que enseñan una misma área curricular, se reúnen para seleccionar y ordenar secuencialmente los contenidos curriculares. Las reuniones para organizar estos contenidos en unidades de aprendizaje, se produce cuando más de un profesor enseña la misma área curricular. En ámbitos más específicos, como la planificación de situaciones de aprendizaje, el trabajo en equipo prácticamente es inexistente. La falta de tiempo y espacios específicos para desarrollarlo, son algunos de los obstáculos que impiden a los maestros hacerlo.

Se podría decir que esas reuniones de trabajo son esporádicas y sin mayor trascendencia, se producen para cumplir exigencias administrativas y su dinámica está lejos de ser colaborativo ya que la toma de decisiones no es objeto de un proceso informado y reflexivo. Tal es el caso que en varias sesiones de trabajo conjuntó que observé, siempre uno de los maestros toma la iniciativa y desarrolla las tareas, los otros se limitan a decir “estoy de acuerdo” sin aportar idea alguna. Lo más preocupante es que no se produce discusión, frente a las propuestas del maestro que toma la iniciativa, los otros simplemente escuchan, asienten y después se enfrentan en solitario a la tarea de enseñar.

Al parecer, el trabajo conjunto es un artificio que construyen los maestros para capear las exigencias normativas y enmascarar la soledad de sus prácticas. Pues, tanto en el ámbito global de la institución como en las actuaciones pedagógicas el trabajo de los profesores transcurre en un continuo entre la colaboración restringida y el aislamiento.





El quehacer solitario de los maestros tiene raíces profundas, pues las prácticas pedagógicas aisladas se han institucionalizado desde el momento en que fue concebido el sistema educativo. Indudablemente, la arquitectura escolar favorece el aislamiento de los profesores (Marcelo & Vaillant, 2009). Por ejemplo, la organización curricular basada en asignaturas, hoy llamadas áreas curriculares, es la base para la distribución de las tareas de enseñanza entre maestros. Además, estos han recibido una formación inicial basada en el principio disciplinar, esto hace que se consideren especialistas en determinadas áreas curriculares y asumen que poseen toda la información y los recursos necesarios para enfrentar en solitario la tarea de enseñar. Estas normas implícitas de autonomía y privacidad en el quehacer educativo son protegidas por la escuela.

### **Los directores y el trabajo en equipo**

El trabajo en equipo es un drama que remece el quehacer cotidiano de los directores. Estos, se han embarcado en una forma de trabajo tradicionalmente ajeno a su función. De funcionarios ocupados en actividades administrativas y de control, han pasado a responsabilizarse de tareas como la organización y el impulso del trabajo colaborativo. ¿Cómo asumen esta tarea? ¿Qué hacen para promoverlo?, a partir de los registros de observación y los discursos, es posible destacar cuatro aspectos en la promoción del trabajo conjunto en aspectos globales de la institución educativa: la creación de un ambiente favorable para el trabajo en equipo, la complementariedad de las capacidades de los profesores que conforman los equipos, la necesidad de conseguir credibilidad mediante el ejemplo y la definición de los ámbitos en los que las actuaciones de los maestros deben ser colaborativas.

La creación de un ambiente favorable para el trabajo en equipo es uno de los puntos críticos en la tarea del director, pues, su promoción es sumamente complicado en instituciones en las que los andamiajes conceptuales y éticos de los maestros presentan diferencias importantes. De ahí que uno de los directores recurre a su experiencia docente y se acerca a los maestros desde esta lógica y, sin ser permisivo trata de instalar un ambiente de trabajo horizontal. En este escenario, los mecanismos para la toma de decisiones en forma participativa se han constituido en una alternativa viable. Sin embargo, esto no significa que el debate basado en argumentos es una práctica cotidiana y que las relaciones entre maestros transcurren en completa armonía. Por el contrario, el esfuerzo del director por focalizar la tarea de los maestros en torno a un propósito común, en muchas ocasiones ponía en tensión los intereses en pugna y lejos de llegar a un consenso, la decisión se tomaba por mayoría.





La complementariedad de las capacidades de los profesores para conformar los equipos de trabajo es también un aspecto muy importante, en tanto permite a los miembros de los equipos complementarse en la diversidad. Para lograrlo, uno de los directores recurría a una estrategia que le permitía, en un escenario totalmente heterogéneo con intereses diversos y hasta contradictorios, la identificación de profesores con ascendencia entre sus compañeros para comunicar sus propósitos. Este hecho al mismo tiempo que pone al descubierto la existencia de liderazgos diversos ayuda en la gobernabilidad de la institución educativa. De este modo era más fácil concertar los esfuerzos de todos los trabajadores y organizarlos en equipos de trabajo con ciertas características comunes entre ellos.

La necesidad de conseguir la credibilidad mediante el ejemplo implicó la participación activa del director en un equipo de trabajo. Este hecho, probablemente hace que los profesores sientan que el director está a su lado y que no solo dice, sino que trabaja junto a ellos, estimula el deseo compartido de sus miembros por conseguir determinados propósitos. Al respecto, (Antúnez, 1999) señala que difícilmente puede promoverse el trabajo en equipo en instituciones en las que las personas que tienen responsabilidades directivas no ejercitan un liderazgo a través del ejemplo. De hecho, una política promotora del trabajo en equipo comienza por la credibilidad de las personas que lo promueven, dando ejemplo al utilizar como principios normativos de sus actuaciones, los valores que dicen promover.

### **A modo de conclusión**

Hemos intentado a lo largo de este trabajo mostrar y poner en discusión la manera cómo el trabajo en equipo basado en la colaboración promovido desde las esferas administrativas, se concretiza en las prácticas educativas de maestros y directores.

Como hemos visto a lo largo de este texto, el trabajo conjunto basado en la colaboración está condicionado por el contexto organizacional donde los maestros actúan y los aspectos conceptuales y éticos en los que apoyan su trabajo. En el ámbito institucional, el trabajo conjunto encuentran resistencia en la naturalización de ciertas formas de entender la educación, la organización del funcionamiento de la escuela, la organización del trabajo escolar y las prácticas pedagógicas que no logran sintonizar con el nuevo signo de estos tiempos. Asimismo, el trabajo conjunto basado en la colaboración está condicionado por los intereses de maestros y directores, el significado que han construido de la colaboración, de la idea de comisión y de equipo, de lo que esperan de esas





agrupaciones, de los roles que pueden desempeñar en ellos y de aquello que se debe trabajar de manera conjunta

Ahora bien, ninguna de las formas de trabajo conjunto que se promueve en las instituciones educativas que participaron en esta investigación es simple, ni se reduce a la mera conjugación de esfuerzos. En todos los casos, más que la implicación directa de profesores y directores en acciones que fomenten el trabajo colaborativo, sus esfuerzos se focaliza en el cumplimiento de exigencias administrativas. El hecho que los maestros constituyan grupos de trabajo para desarrollar las tareas comisionadas, no significa que están trabajando de manera colaborativa, en el sentido que un conjunto de maestros interactúa con base en la ética del trabajo de grupo para analizar y solucionar colaborativamente los problemas que afectan su quehacer educativo.

Esta manera de entender el trabajo colaborativo puede deberse a la escasa tradición y preparación que los profesores y directores poseen al respecto. Pues, algo del individualismo está condicionado por el hábito del sujeto y está arraigado en las rutinas de su trabajo (Fullan & Hargreaves, 1999). En efecto, en sus prácticas educativas, profesores y directores movilizan esquemas de acción que se ajustan a la situación concreta en la que operan (Perrenoud, 2007). Posiblemente, la interiorización progresiva de elementos cognitivos que guían la acción práctica de maestros y directores, hace que los acuerdos para trabajar de manera conjunta, en última instancia sólo quedan a nivel de discurso.

Finalmente, cabe destacar que la promoción del trabajo colaborativo necesita de actores educativos dispuestos a animar el proceso de una manera creativa y dinámica. En este sentido, el rol de los directores es fundamental para promover la organización de equipos de trabajo y lograr que estos consigan alcanzar sus propósitos. Pues, la visión global e integral que suelen tener de lo que acontece diariamente en la institución educativa puede ser inteligentemente aprovechada para integrar capacidades en los procesos que supone el trabajo en equipo.

## REFERENCIAS

- Antúñez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
- Ball, S. J. (1989). *La Micropolítica en la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Paidós.





- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En P. Bourdieu, A. Accardo, G. Balazs, S. Beaud, E. Bourdieu, P. Bourgois, y otros, *La miseria del mundo* (págs. 527-543). Madrid: Akal.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. (págs. 112-152). Santiago: OREALC/UNESCO.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gimeno Sacristan, J. (2002). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Málaga: Narcea.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graô.

