

## LA COLABORACIÓN ENTRE CENTROS EDUCATIVOS\*

Joaquín Gairín Sallán

La colaboración ha sido y es un discurso recurrente. A menudo se utiliza para denotar una ilusión ( ¡hemos de ser colaborativos!), para comprometer una actuación (!debe aumentar nuestro nivel de colaboración!) o para justificar un fracaso (!No se trabajó coordinadamente!). La literatura especializada habla de la excelencia del trabajo en equipo (Lieberman, 1990; Carreño, 1992; Inger, 1993; Senge, 1995; etc.), la Administración educativa lo reclama como una actuación deseada para los centros escolares (M.E.C, 1989abc, 1994) y los propios profesores también la mencionan como necesaria.

Sin embargo, la realidad denota un panorama desolador, donde la colaboración, cuando existe, se considera una excepción, que parece primar los procesos relacionados con la efectividad, competencia (mejora frente a los demás) e individualismo. Aún siendo así, creemos que merece la pena plantearse el tema en la línea de Molina:

*“Por otra parte, la investigación presenta posibilidades, límites y riesgos y sobre todo demuestra que la colaboración se puede efectuar en las escuelas (Escudero, 1990; Villar y otros, 1992; Molina, 1993; Ferreres y Molina, 1995; etc.). Partir de tal convicción a pesar de conocer sus dificultades, es una razón que me anima a profundizar en el tema a fin de contribuir desde el lugar y puesto que ocupó, a fomentar en los futuros profesionales de la enseñanza el gusto por la colaboración” (1995:presentación)*

Y parece necesario hacerlo desde la perspectiva institucional, como marco de referencia que facilita o no esa posibilidad. El énfasis que se ponga en los procesos colaborativos queda condicionado por las metas y valores que se plantea la institución y por los que asumen y practican sus miembros; también por la existencia o no de estructuras que la faciliten (departamentos didácticos, equipos educativos) y por los recursos materiales (espacios, mobiliario,...) y funcionales (tiempos, financiación,..) que se pongan a su disposición.

Los recursos humanos comprometidos y, sobre todo, las actitudes personales y la motivación e interés por la mejora, serán fundamentales en el proceso colaborativo. Los mecanismos de información, comunicación, participación, toma de decisiones u otros procesos vinculados al sistema relacional que se pongan en marcha actuarán como referentes y con gran influencia sobre la realidad.

Si la colaboración intrainstitucional parece necesaria no lo es menos la interinstitucional, si consideramos la educación como un proyecto social y colectivo que trasciende el marco escolar y compromete a la sociedad como construcción colectiva. Desde esta perspectiva, se plantea la presente aportación, que revisa tanto las conceptualizaciones como las prácticas que apoyan este planteamiento educativo.

---

\* V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: “Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI”, Madrid, 10-13 noviembre, 1998 (documento policopiado). Publicada en Gairín J. y Darder, P. (2000): Organización y gestión de centros educativos. Praxis, Barcelona, págs 82/17782/202

## **1.- LA COLABORACIÓN NO ES UN CONCEPTO VACIO.**

Hablar de colaboración supone asumir, explícita o implícitamente, un conjunto de considerandos que tienen que ver con la concepción que se tenga de como funciona la realidad, con los valores educativos que se asumen y con las prioridades que se establecen.

### **1.1.- Enlaza con una determinada concepción de la realidad.**

El **paradigma científico-racional**, desarrollado ampliamente hasta épocas recientes y con exclusividad en algunos momentos, se plantea el estudio de las organizaciones como entidades racionales encaminadas al logro de determinadas metas. Sea cual sea la perspectiva considerada (estructural, de recursos humanos, etc.), la organización es vista como una realidad perfectamente estructurada, a la que se pueden aplicar planteamientos generales.

La uniformidad que se busca conseguir, excluyendo los intereses ajenos a la institución, se manifiesta en una perspectiva taylorista en la existencia de un solo programa para los alumnos, su agrupamiento rígido, el aislamiento del profesor, la uniformidad en el diseño de espacios y tiempos, la implantación de una disciplina formal, la consideración de la evaluación como control, el aislamiento institucional del entorno y la potenciación de un modelo de dirección unipersonal y autocrático. Se entiende que lo importante son el logro de metas previamente especificadas y los procedimientos de especialización y control establecidos para conseguirlas. Los problemas organizativos se identifican así con inadecuaciones estructurales y de recursos humanos, que pueden solucionarse a través de la reorganización y rediseño de estructuras.

Si bien el enfoque de relaciones humanas considera a la persona, la reducción de variables organizativas al individuo, al grupo y a la organización informal es reduccionista al significar: a) por una parte, un olvido de las variables de estructura y contexto que afectan tanto al individuo como a la organización y b) por otra parte, el ignorar otras aportaciones como las que provienen de la sociología, la técnica o la economía.

La *colaboración* en una perspectiva como la que tratamos ni se plantea y, si lo hace, se considera como medio para lograr una mejor posición de mercado frente a la competencia. De hecho, el proceso colaborativo puede considerarse como algo peligroso, si pone en duda el valor y sentido de unas estructuras que funcionan verticalmente y una división del trabajo que prima el trabajo mecánico e individual sobre la actividad que da participación al trabajador y que premia su iniciativa.

El **paradigma interpretativo-simbólico**, frente a la concepción de la realidad social como algo objetivo, externo o independiente del individuo, opone un planteamiento

relativista en función del cual la realidad social queda elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás.

Las organizaciones en esta concepción se consideran como coaliciones donde los participantes, con diferentes intereses y necesidades, negocian sus metas, significados y acciones hasta llegar a asumir una dirección común. El foco de atención queda localizado en conocer los procesos simbólicos que ocurren en el seno de las organizaciones con el fin de comprender cómo funcionan y cómo queda constituida su realidad cotidiana. Bajo estos supuestos es lógico que se caracterice la escuela como una “*construcción cultural*”, resultado de los significados e intenciones compartidas entre los miembros de la comunidad educativa.

La *colaboración* aquí es substancial al trabajo organizativo. Una cultura individualista chocaría con un proceso colectivo comprometido con la construcción de una realidad compartida. La colaboración ha de ser la estrategia a partir de la cual se hace realidad el acercamiento a percepciones, expectativas e ilusiones comunes.

El **paradigma crítico** admite el sentido de la organización como construcción social al mismo tiempo que considera el que dicha realidad queda mediatizada por el contexto socio-cultural y político más amplio. No se trata sólo de comprender el conjunto de significados que conforman una organización y sus procesos de desarrollo, sino de analizar las razones por las que esa realidad se manifiesta así y no de otra forma.

Se cuestiona, por tanto, la imposibilidad de elaborar una teoría de la organización exenta de valores y de componentes éticos y se propone, consecuentemente, la toma de conciencia sobre las condiciones del funcionamiento organizativo y la emancipación de las mismas con vistas a transformar la realidad organizativa. Además, la tradición crítica busca cambiar la realidad y en tal sentido se diferencia del paradigma interpretativo-simbólico; de hecho, el reconocimiento de una realidad socio-histórica y de intereses delimita situaciones y fenómenos que superan la “*objetividad*”. Asimismo, intenta superar la sobreinsistencia que hacen los planteamientos simbólicos en los significados personales, por entender que todo está mediatizado por los intereses personales o de grupos y por los conflictos que su imposición y control generan.

La *colaboración* es entendida en este planteamiento como un medio para superar una realidad supuestamente mejorable. A través de este mecanismo se puede llegar a fomentar la reflexión y el debate sobre las situaciones, descubriendo los mecanismos de alineación y favoreciendo el fortalecimiento de procesos de unidad que ayuden a la defensa de los diferentes intereses.

No podemos disociar, por tanto, el valor y sentido que demos a la colaboración de las concepciones y prácticas imperantes. Un contexto tecnocrático como el que existe, donde abunda el individualismo, la fragmentación y la privacidad no puede ser el marco adecuado para desarrollar procesos colaborativos. Como mencionaba Hargreaves (1994) en la conferencia que pronunció en la Universidad de Málaga, la irracionalidad burocrática ha llevado al individualismo y a la balcanización, ha impedido la colaboración y ha enajenado a los profesores.

La hegemonía que el actual proyecto neoliberal está teniendo en la educación no la hemos de olvidar en este análisis. Sus políticas se aplican desde hace años en el Reino Unido y en los EEUU, y últimamente también en España, Francia o Alemania, por poner algunos ejemplos. De hecho, se produce una transnacionalización de las recetas neoliberales, paralela a la globalización de la economía que fomentan.

Las propuestas neoliberales en España no sólo están presentes sino que se propugnan como receta fundamental del quehacer educativo. Basta al respecto analizar, por ejemplo, la conferencia pronunciada por la actual Ministra de Educación (Aguirre, 1997) en el Club Siglo XXI de Madrid y el análisis que de su política hace Viñao (1998)

La tesis de que la escuela funciona mal a causa de la ausencia de un verdadero mercado educativo justifica la introducción de medidas dirigidas a fomentar la competencia interna y desarrollar un sistema que tenga como base el mérito y el esfuerzo individual. Supone, asimismo, el desarrollo de mecanismos de control y de evaluación de la calidad, el aumento de las contribuciones privadas a los costos educativos, la flexibilización de las formas de contratación y la disminución de los gastos educativos mediante el establecimiento de medidas de optimización de recursos.

Algunos puntos que se mencionan como concreciones de este tipo de políticas son :

- menos inversión en educación,
- más alumnos por aula,
- descentralización y privatización, y
- repercusiones sobre el personal docente (déficit en determinado tipo de profesorado y cambio en las condiciones de trabajo)

*En resumen, las políticas de ajuste estructural parecen haber producido un declive en el entorno objetivo y subjetivo de la enseñanza: disminuyen o faltan materiales pedagógicos a disposición de los alumnos y docentes; existe una presión financiera para que los docentes obtengan ingresos secundarios (en escuelas privadas o con clases particulares), y se le imputan los problemas relativos a la educación. (Polo, 1997:78)*

Las concreciones derivadas hacen referencia a (Polo, 1997):

- Aumento de la diferencias sociales y, particularmente, de las posibilidades de acceso a la educación.
- Disminución de la calidad del sistema educativo, como servicio abierto a todos los ciudadanos
- “Segmentación y exclusión son los dos fenómenos sociales más importantes que acompañan la expansión de la economía intensiva de conocimientos . Estos factores son, a su vez, origen de “.....la nueva cuestión social: el desempleo, la pobreza y las diversas formas de marginalidad asociadas con violencia e intolerancia” (Tedesco, 1995)
- Incremento de la desigualdad social, racial y sexual, reproduciendo los privilegios de las minorías.
- Fomento del individualismo y abandono de las propuestas de solidaridad.
- La introducción de una cultura competitiva entre el profesorado y los centros, con lo que lleva de fomento de la insolidaridad y de enmascaramiento de las responsabilidades políticas sobre muchos de los problemas educativos existentes.

Revertir el proceso exige moverse tanto en el campo de las propuestas políticas como en el campo del cambio cultural. Es preciso potenciar un nuevo sentido común: democrático, de los derechos, de la ciudadanía y de la igualdad.

*Para combatir el neoliberalismo es necesaria la batalla cultural. Hay que demostrar que la realidad que plantea es inviable, hay que trabajar para una nueva definición de la ética ciudadana, del espacio público, de la posibilidad de crear una verdadera democracia. Es necesario que la sociedad se guíe por objetivos de bienestar de los ciudadanos, y no por la simple lógica del mercado. Es totalmente irracional poner la sociedad al servicio del mercado, y no el mercado al servicio de la sociedad. (Polo, 1997:78-79)..*

Tratar de resquebrajar esta “cultura del individualismo”, que imposibilita deshacerse de determinados valores y creencias, no parece una cuestión fácil. Promover la colegialidad y el sentido del trabajo en equipo sería una posibilidad en el marco de un cambio cultural que promueve nuevos valores como solidaridad, coordinación, colaboración, respecto a la autonomía, interdependencia, reflexión, debate y negociación en el contexto de un cambio educativo permanente.

La breve presentación realizada en este punto nos debe ayudar a entender la dificultad real de buscar y aplicar la colaboración en los procesos educativos. También, poner en evidencia la complejidad del tema y alertar de algunas dificultades, particularmente del lenguaje y prácticas que se derivan de enfoques neoliberales.

La situación planteada exige, simismo,de posición comprometida que, partiendo de análisis rigurosos de la realidad y de los hechos educativos, se comprometa personal y profesionalmente en la defensa de un modelo educativo en el que, además de difundir los contenidos culturales aportados por generaciones anteriores, desarrolle actitudes comprometidas con el logro de una sociedad más justa y solidaria.

Este compromiso con el cambio se debe acompañar de mecanismos de autorevisión que impidan que las buenas intenciones de acción se perviertan y modifiquen las intenciones iniciales. Aunque ya existe un alto consenso sobre cuales pueden ser las formas de colaborar, lo prioritario actualmente no es tanto el entretenerse en definir qué es importante para esa colaboración como el delimitar el modo de actuar que nos permite conseguir los resultados esperados.

Necesariamente exige todo ello una nueva reconceptualización de la escuela y del papel que en ella han de jugar los diferentes protagonistas; en definitiva, convertir la institución educativa en algo más que una organización de prestación de servicios o, lo que es lo mismo, en una organización que educa y que posibilita el crecimiento personal e institucional.

## **1.2.- La colaboración como valor es coherente con el proceso educativo**

Señaladamente se han mencionado como fines de la educación el potenciar una escala de valores (perspectiva individual) y el favorecer los procesos de socialización (perspectiva social). Dentro de esta última, y con mayor o menor perseverancia, pueden

incluirse reflexiones relacionadas con las pautas de comportamiento social, el cultivo de valores colectivos y la preparación para trabajar en la realidad productiva.

Surge así, ligada a la perspectiva social, el interés por cultivar y desarrollar valores colectivos como puedan ser los de respeto, equidad, justicia y colaboración, reforzados por la extensión de la participación social y por el desarrollo de las democracias políticas.

Sin embargo, hablar de cooperación y trabajo en grupo en educación no constituye ninguna novedad. Ya en el siglo XVIII se propugnaba en las escuelas religiosas de élite la función de tutoría de un compañero sobre otro y Thomas Hopkins señalaba en 1940 a la interacción y la democracia como elementos educativos de primer orden (Mir, 1998:5). Tampoco podemos olvidar las aportaciones que se nutren de la interacción social y del trabajo en grupo, como las de Ovidio Decroly, Roger Cousinet o Celestin Freinet, entre otros.

Recientemente, la necesidad de reforzar planteamientos colaborativos se presenta como una de las posibles respuestas a dar a las necesidades que exige la adaptación a los rápidos cambios que a nivel social y cultural se plantean. Cada vez más se evidencia, a pesar del individualismo a que conducen ciertas prácticas económicas y sociales, la dependencia de unos sobre otros. Se habla del trabajo en equipo y se pondera la capacidad de flexibilizar posturas, de saber compartir y de consensuar formas de actuar.

*La comprensión de este mundo exige, evidentemente, la de las relaciones que unen al ser humano con su medio ambiente... (sic)... Se trata de reorganizar la enseñanza a partir de una visión de conjunto de los vínculos que unen a hombres y mujeres (Informe Delors, 1996:51).*

No es de extrañar, por tanto, un resurgimiento de los planteamientos cooperativos en la escuela. Las ventajas que proporciona son apuntadas por Rué como sigue:

- “Como estrategia de desarrollo cognoscitivo.
- Como metodología para la interacción: para la comunicación en la resolución de problemas, en el contraste de procedimientos o para la construcción de conceptos y de esquemas, sean éstos de carácter cognoscitivo, éticos, de competencias o procedimentales.
- Como una organización del trabajo que favorece hábitos metacognoscitivos o de autoevaluación.
- Como estrategia para la socialización: lleva implícitos unos determinados valores sociales (de integración académica, de género, social y cultural) de cooperación, y la competición, participación y favorecimiento de la autonomía moral y la iniciativa personal de los alumnos y alumnas”. (Rué, 1998:32)

El valor concedido a la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores es también elevado por parte de los sistemas educativos. El desarrollo de planteamientos curriculares abiertos y flexibles que promueven alguno de ellos conlleva un trabajo colaborativo del profesorado en definir y desarrollar las metas colectivas. Este nuevo planteamiento, históricamente deseado, es coherente con la concepción del centro educativo como una comunidad donde los valores colectivos son planteados, asumidos y promovidos por todos los estamentos. Si admitimos la importancia de la colaboración para el alumnado, ¿cómo se justificaría la no colaboración entre el profesorado?, máxime cuando la ampliación de los marcos de autonomía curricular así lo exigen.

### 1.3.- Supone alinearse con una determinada opción

Hablar y practicar la colaboración nos alinea con una determinada posición, que enlaza con la consideración que nos merecen los recursos humanos, con sus efectos sobre la realidad y con la toma de posición que respecto a ella se pueda adoptar.

Apuntar a la colaboración supone implícita o explícitamente el reconocer **la importancia del factor humano** en las organizaciones. Si bien los objetivos y estructuras organizativas son importantes, más lo es la posición de sus recursos humanos y el conjunto de actuaciones que realizan.

Supone, asimismo, considerar que sus **efectos positivos** son más beneficiosos que los negativos. Aunque su desarrollo es complejo, su implantación genera motivación, crea sentido de propiedad y facilita procesos de cambio.

El estudio de Molina resalta la importancia de la colaboración como *factor de motivación*. Las siguientes citas refuerzan esta apreciación (Molina, 1995: 3-4):

*"... desde nuestro punto de vista la sensación de pertenecer a un grupo, el sentirse apoyado y arropado por los compañeros, tener oportunidad de trabajar en equipo, es gratificante, genera satisfacción y constituye un claro factor de motivación porque entendemos que 'mucho de lo que es necesario alcanzar en una organización se obtendrá por medio de los esfuerzos integrados y coordinados de más de una persona, en un grupo de personas trabajando juntas (trabajo de grupo) o separadas, pero cooperativamente (trabajo de grupo)' (Faria, 1993:133)"*

*"El trabajo colaborativo de los profesores, se considera un importante factor de motivación, por tanto, debería crearse y mantener un clima que incida en la cultura del lugar de trabajo, en la satisfacción con las tareas docentes y en la necesidad de mejora por acciones compartidas; diálogo, comunicación, ilusión, deberían estar presentes en los ambientes de trabajo".*

El trabajar en grupo crea *sentido de propiedad*. Así lo señala Denison (1991), quien defiende que la efectividad organizacional está en función del nivel de participación y del compromiso de los miembros con la organización.

Por último, las culturas escolares de colaboración se asocian al logro de diversos objetivos de las reformas escolares ( Leithwood y Jantzi, 1990; Keedy, 1991). Proveer experiencias de desarrollo profesional en el profesor en base a los valores de colaboración y de colegialidad se identifica como una de las funciones que *facilitan y preparan el cambio* (Sherman y otros, 1992), si bien poco se conoce sobre la forma como se desarrollan las culturas mencionadas y el papel que juegan los directivos en su desarrollo

El análisis de algunas de las prácticas asociadas a los requerimientos que se hacen a los centros a partir de la autonomía institucional que se les otorga, llega a ver la colaboración más como un conjunto de intereses que como algo accidental propio de las "corrientes" pedagógicas. Parece necesario, al respecto, rechazar la colegialidad restringida (Hargreaves, 1991) o colegialidad artificial (Hargreaves y Dawe, 1990), impuesta administrativamente a partir de demandas de gestión específicas ligadas a una delimitación de espacios y tiempos.

*“Se llama la atención sobre si la invitación al compromiso organizativo y la colaboración no es, en el fondo, sino un recurso instrumental para lograr implicar a los centros, e incorporar a los participantes, en la puesta en práctica de las prescripciones curriculares de la Reforma. Las apelaciones continuas a la colaboración y reemergencia del interés por el trabajo conjunto podrían no ser, en el fondo, sino una forma sutil de manipulación para conseguir el consentimiento y compromiso de los profesores.” (Molina: 1995:8).*

La colaboración nos parece, además y actualmente, **una opción necesaria** vinculada al desarrollo de ciertos requerimientos que actualmente llegan a los centros en forma de consigna:

- Hay una exigencia de calidad con connotaciones mercantilistas: !tenemos que mejorar la calidad porque es una exigencia de los clientes!.
- No está exenta la competitividad de estos presupuestos. Los clientes son limitados y, por tanto, hay que captarlos con mejores ofertas: !cliente que no captamos, es cliente que perdemos!.
- La competitividad se presenta como una bondad que permite mejorar el sistema: !gracias a ella los centros educativos mejoran su funcionamiento!.

Estos planteamientos, promovidos e impulsados desde perspectivas neoliberales, conllevan fuertes connotaciones de rivalidad y disputa, a la vez que potencian procesos de marginación de las personas e instituciones que no están en condiciones de igualdad, por partir de situaciones menos favorecidas, actuar en contextos con déficits sociales y culturales o por poseer menos recursos,

Ante esta situación, entendemos que existe otra alternativa que evite la ruptura social y educativa, como es la de potenciar la colaboración frente a la competencia.

*“ En estos últimos años son perceptibles algunas reacciones aisladas, asistemáticas e individuales de algunos centros públicos ante esa situación. Si de lo que se trata es de dar una respuesta adecuada a los nuevos requerimientos y ese propósito comporta, en primer lugar, darse a conocer, algunos establecimientos escolares han iniciado acciones, a la manera de otras organizaciones industriales, comerciales o de servicios, recurriendo a las estrategias de mercadotecnia mas convencionales. Tratan de ganar terreno a los demás, en suma: de competir.*

*Frente a esta concepción, basada en la rivalidad, en la lucha contra la competencia, planteamos otra basada en el cinco factores (Antúnez, 1997): : información, transparencia, justicia, compensación de desigualdades y colaboración entre centros” . (Antúnez, 1988:11).*

También resulta una opción necesaria si consideramos la pérdida del protagonismo tradicional de la escuela en el contexto de la formación y las nuevas necesidades que plantea su adaptación a la realidad. La atención desde los centros educativos a la educación no formal supone, de hecho, una extensión de su rol, al dejar de ser instituciones exclusivamente “académicas” y ampliar su campo de acción a actividades culturales, sociales deportivas o de otro tipo e implicar a diferentes destinatarios (padres, profesores, alumnos,..).

Este compromiso supone cambios organizativos importantes, que incluyen medidas de adaptabilidad que afectan desde el diseño y equipamiento del edificio hasta una modificación de los sistemas de gestión tradicionales; también un trabajo colaborativo más intenso en los centros respecto a los compromisos internos y externos.

*“Desde el punto de vista organizativo, los contextos de educación no formal insertos en centros docentes vienen recibiendo un tratamiento organizativo marginal, de tal forma que los equipos directivos apenas intervienen ni en su diseño, ni en su desarrollo (generalmente delegan estas funciones en las Juntas Directivas de las AMPAs y/o en los representantes en el Consejo escolar de los padres/madres del alumnado). Por el contrario, cabe advertir que la coordinación entre los contextos de educación formal y no formal en los centros educativos encierra un potencial organizativo que se inscribe en una política global de mejora de las instituciones escolares”.*  
(Martín Moreno, 1997)

## **2.- LA COLABORACIÓN ES UNA EXIGENCIA EN LOS PROCESOS DE CALIDAD**

La colaboración, más allá de la concepción con la que nos identificamos, puede considerarse como una exigencia de la calidad. Es mencionada por la mayoría de los estudios que analizan los factores de buen funcionamiento escolar, a la vez que se le considera como una estrategia de formación y desarrollo profesional.

### **2.1.- La importancia del clima humano y de la colaboración.**

Las relaciones humanas existentes en el centro educativo constituyen un elemento esencial en el desarrollo del trabajo colaborativo. La forma como se realizan los procesos de comunicación, de toma de decisiones, el grado de motivación de los participantes, etc. lo facilitan u obstaculizan.

La importancia del clima humano en el funcionamiento de las organizaciones está fuera de toda duda: lo señala el sentido común y lo ratifican multitud de estudios.

*El clima y la cultura pueden entenderse como síntesis de la interrelación de las múltiples variables que intervienen en el contexto escolar. Los factores que determinan una escuela de calidad no deben considerarse de manera aislada sino íntimamente relacionados. De hecho, podrían ser perfectamente la expresión de la existencia de un clima y cultura determinados, al mismo tiempo que manifestaciones que pueden justificar el que hablemos de una cierta orientación dominante.*  
(Gairín, 1996:359)

Clima y cultura pueden considerarse expresiones personales y sociales de la forma como el sistema relacional ha interactuado con los demás elementos de la organización (objetivos previstos y estructura de funcionamiento). Si es así, no puede extrañar la importancia que se da a factores personales como la motivación, actitudes, niveles de satisfacción; también, la importancia que tienen los líderes como promotores de ese clima.

La conjunción de factores de calidad bajo los mismos supuestos (*cultura común*) ha de posibilitar la creación de un clima favorable a la mejora. Este se caracterizaría por partir de relaciones personales cordiales y positivas, basadas en la confianza y respecto mutuo, y por poner énfasis en el desarrollo colaborativo de procesos de mejora.

Una meta a conseguir queda expresada en las diez dimensiones del clima recopiladas por Jorde-Bloom (1987):

- *Colegialidad*, entendida como el grado en que los profesores se muestran amistosos, se apoyan y confían unos en otros y mantienen un alto grado de cohesión y espíritu
- *Desarrollo profesional*, o preocupación por el desarrollo personal y profesional
- *Apoyo a la dirección*, que anima, apoya y mantiene expectativas.
- *Claridad* en la definición y comunicación de estrategias, procedimientos y responsabilidades.
- *Sistema de recompensas*, referido al grado de justicia o equidad en la distribución de beneficios y oportunidades para el desarrollo.
- *Toma de decisiones*, referido al grado de autonomía que los profesores tienen para tomarlas.
- *Consenso sobre los objetivos*
- *Orientación a la tarea*, reflejada en la planificación, resultados y preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *Contexto físico* o grado en que la distribución espacial del centro facilita o dificulta el trabajo de los profesores.
- *Innovación* o facilidad con la que la organización se adapta a los cambios y anima al profesorado para encontrar nuevas formas creativas para solucionar problemas.

Se percibe en este y en otros estudios sobre centros de calidad, aunque no se mencione, el desarrollo de un ambiente que planea sobre las diferentes actuaciones de la escuela y les da coherencia. El énfasis puesto por Edmons (1978) en la instrucción y aprendizaje marca una línea de acción que impregna toda la actividad: el director es un líder institucional, los profesores ven la enseñanza como su tarea principal, hay un programa instructivo bien delimitado, se espera un buen rendimiento de los estudiantes, su progreso es valorado constantemente y la atmósfera de las escuela gira en torno a las expectativas de aprendizaje. Esta visión común sobre la actividad a desarrollar supone compartir percepciones y expectativas y hace referencia a la existencia de una cultura común, que se expresa de formas muy diferentes.

La importancia de una cultura común es asumida de manera unánime y con ella se referencia a menudo a los procesos colaborativos, tal y como podemos apreciar en las siguientes aportaciones recogidas en Gairín (1996:VIII):

- a) En las buenas escuelas, las metas son compartidas y asumidas por todos los sectores implicados. Esta cualidad facilita un mejor clima escolar y mayores logros por parte de los alumnos (Elley y otros ,1978; McDill y Rigsbuy, 1973; Ruther y otros, 1979).
- b) Planificar en equipo y relaciones colegiadas. Asunción, participación y apoyo de los padres. Apoyo institucional externo (Purkey y Smith, 1983).
- c) Planificación y puesta en práctica de decisiones compartidas, a nivel externo e interno (Hopkins, 1994:160).

- d) Consumo, planificación conjunta con los enseñantes. Incitación al rendimiento por escalas superiores de la administración (OCDE, 1992:72).
- e) Los profesores colaboran con las decisiones en la solución de los problemas y en la experimentación.. (Rosenholtz, 1985).
- f) Cooperación entre familia y escuela. Proceso organizativo conducido de forma participativa (Hallinguer y Murphy, 1986).
- g) Participación en decisiones didácticas. Programa de desarrollo del personal ligado a mejorar su competencia y a estimular expectativas, actitudes y conductas positivas para el progreso institucional (López, 1994).
- h) Trabajo colaborativo entre enseñantes (Oakes, 1989).
- i) El grado de colaboración entre los enseñantes es una variable organizativa ligada a la mejora de la escuela ( Fullan, 1988).
- j) etc.

Más actualmente, se menciona al trabajo colaborativo como un modo de vida del centro escolar. Es un medio de mejorar la instrucción y el curriculum y se señalan las ventajas de un trabajo colaborativo en estudiantes con trastornos moderados que asisten a las aulas regulares.

Sus efectos permiten señalarle como un factor impulsor del cambio. Molina (1995) recopila variados estudios que apuntan a una implicación entusiasta y activa de los estudiantes y a su vinculación a procesos de formación, eficacia del trabajo en grupo y pertenencia a procesos de valoración diagnóstica. También se apunta la necesidad de cooperación y del desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con lo que se ha venido a denominar inteligencia interpersonal e intrapersonal (Walters, 1995).

Cabe señalar, por tanto, el reconocimiento que tiene el trabajo colaborativo y, menos, el apoyo externo que se da a los profesores y escuelas. Curiosamente, nunca se menciona la colaboración entre escuelas, sea porque ¿no se considera el tema? o ¿no es influyente en los resultados?. Desde nuestro punto de vista, el trabajo colaborativo como valor si se da internamente, también se suele dar externamente.

Las razones apuntadas por Antúnez (1998: 12-13) para colaborar en el caso de la escuela pública, bien pudieran servir para todas las instituciones. Al respecto señala que el trabajo colaborativo permite:

- Analizar en común, entre centros, problemas que son comunes.
- Contribuir a la mejora de la imagen de la escuela pública, dignificándola, mejorando su reconocimiento y reforzando su identidad.
- Aumentar el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado, mejorando su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al centro escolar de referencia.
- Constituir agrupaciones, consorcios, colectivos o grupos con la finalidad de defender valores comunes.

- Ejercer la autocrítica con afán de mejora y proponer correcciones a situaciones habituales.
- Sobrevivir mediante soluciones concurrentes atrayendo a más alumnos y a los mejores profesores.
- Responder, en suma, a la presión de la competitividad con creatividad y con planteamientos solidarios.

## **2.2.- La colaboración como estrategia de desarrollo profesional**

Entendemos que una misión de la organización es formar a los recursos humanos y consideramos que la colaboración de profesores puede ser una fórmula que facilite al mismo tiempo el desarrollo de la organización y el desarrollo profesional.

El trabajo colaborativo puede ser una vía importante de desarrollo profesional. Nias (1989) describe las relaciones de colaboración de una escuela basada no en procedimientos burocráticos o formales, sino en múltiples detalles que envuelven la vida cotidiana del centro tanto en clase como entre los pasillos, en acontecimientos tanto curriculares como personales de los profesores. El desarrollo basado en la escuela como lugar de trabajo y espacio innovador fomenta la cooperación entre los docentes y el trabajo en equipo convirtiendo a las escuelas en unidades organizativas que crean ambientes promotores del desarrollo profesional de los profesores (Molina; 1995:1).

Los equipos de profesores suelen identificarse como estructuras a las que se reconoce un elevado potencial de mejora y capacidad de cambio. Sin embargo, la práctica docente muchas veces se ha caracterizado de individualista y celular, donde hay “zonas acotadas” con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas y de intercambiar experiencias. Pero, además de ser ineficaz la organización para los estudiantes, al proporcionar una formación fragmentaria y contradictoria, también lo es para los profesores, al dificultar un trabajo colaborativo que facilite el aprendizaje mutuo. Como señala Bolívar (1994), la estructura “celular” del trabajo escolar es un handicap para una colaboración mutua, que suele generar incertidumbre y ansiedad.

Lo que puede aportar un trabajo colaborativo puede subscribirse en las siguientes cuestiones:

- Facilita la toma de decisiones participativas y, por tanto, un mayor compromiso en el cumplimiento de los acuerdos.
- Aumenta la potencialidad del individuo al reforzar sus ideas y fomentar nuevos aprendizajes.
- Puede posibilitar el aprendizaje de los equipos.

El trabajo colaborativo no se opone a la autonomía del profesor si se orienta adecuadamente. De hecho, se trata de conjugar el nivel de estructuración y el grado normativo para que nadie se sienta coartado en sus iniciativas.

*“El trabajo en equipo no supone anulación de las individualidades. Al contrario, supone integrar la diversidad de personalidades, formación, experiencias, intereses y perspectivas en una programación común que armonice las intenciones generales con las personales. Logrado esto, el equipo adquirirá una gran potencia de planificación y actuación que se plasmará tanto en el clima conseguido como en la eficacia del sistema “ (Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, MEC,1992:41)*

Esta vía a desarrollar no puede aislarse de los intereses de los centros y del papel clave de la formación. Desde nuestro punto de vista, queda claramente justificada la potenciación de proyectos de centro como vía de desarrollo profesional.

*“La experiencia de estos últimos años muestra que las actividades de formación vinculadas a proyectos de innovación y desarrollo curricular en centros constituyen una modalidad formativa con repercusiones altamente positivas, tanto para el perfeccionamiento individual como para impulsar el trabajo en equipo y, en definitiva, para mejorar la calidad de la enseñanza” (MEC, 1994:44-45)*

La elaboración y compromiso con un proyecto de centro como propuesta de innovación exige, en el marco de la autonomía institucional, el trabajo colaborativo, que une la innovación como meta del centro y como objeto del equipo de profesionales. Sin embargo, la persistencia de modos culturales individualistas ratifica la importancia de una formación que, además de proporcionar elementos para el cambio, facilite el cambio de actitudes y el compromiso con la mejora.

La formación en este contexto debe cumplir la doble misión de fomentar el desarrollo profesional y de incorporar aprendizaje al sistema educativo. Al respecto, tienen interés algunas referencias que hablan de:

- La formación es una estrategia de cambio, que permite unificar lenguajes y vencer resistencias al cambio.
- La formación para el cambio implica cambios en la formación, que incluyen el reconocer el carácter estratégico de la formación (¿qué pretende la organización y qué debe pretender la formación?) y el replantearse metodologías más idóneas que las que actualmente se aplican.
- La formación permite modificar la visión personal, evidenciando que es la primera vía para lograr el cambio en la organización.
- El cambio organizacional revitaliza el papel de las personas y el aprendizaje de la organización se alinea con las nuevas perspectivas que hablan de la organización autocualificante.

Si entendemos la colaboración como la actuación conjunta y comprometida en la consecución de unos objetivos, podemos entender que se pueda aplicar a diferentes situaciones (cuadro 1 ) en el campo educativo y tener por contenido diferentes niveles: intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar en común, tener un proyecto único.

<b>A NIVEL PERSONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre diferentes: alumnos-profesores, profesores-padres,..</li> </ul>
<b>A NIVEL COLECTIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre asociaciones: federación de asociaciones de padres, de alumnos,..</li> <li>• Entre órganos o estructuras organizativas: departamentos didácticos, equipos docentes, comisiones,....</li> </ul>
<b>A NIVEL INSTITUCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre instituciones: centros educativos, Ayuntamientos,..</li> </ul>

**Cuadro 1** : Diferentes situaciones de colaboración

### **3.- BUSQUEMOS VÍAS PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN**

Conocidos los efectos altamente potenciadores de un trabajo colaborativo en la motivación de actitudes positivas hacia la práctica docente y la satisfacción del profesorado, se impone con urgencia iniciar procesos y actuaciones que potencien la colaboración en los centros escolares.

Las estrategias que podemos utilizar para fomentarla son variadas. Las hay relacionadas con la vida interna del centro y las que referencian a su proyección y relaciones externas. Mencionadas brevemente las primeras, nos centraremos en las segundas por ser objeto básico de esta aportación. Previamente, realizamos unas acotaciones que nos parecen necesarias.

La delimitación de estrategias en contextos colaborativos debe considerar:

#### *a) Su vinculación con los procesos de planificación*

De hecho, las relaciones semánticas y conceptuales del término con la planificación estratégica son evidentes y se manifiestan cuando se habla de estrategias como planes generales de acción que deberían irse cumplimentando a partir de una táctica aplicada a cada situación concreta.

#### *b) Su relación con los contextos de actuación*

La elección de estrategias no sólo debe ser coherente con los planteamientos paradigmáticos, también debe considerar el papel que estas han de jugar en el desarrollo de la organización. En el campo de la planificación de recursos humanos, se usan modelos que fácilmente pueden asumirse en el campo educativo. Un modelo que intenta facilitar la formulación de estrategias y objetivos debería considerar:

- ♦ El entorno que rodea a la organización y con el que interactúa. Abarcará, en consecuencia, tanto los valores y prácticas dominantes como las normativas existentes.
- ♦ Los recursos disponibles, tanto en términos humanos como materiales.
- ♦ Los valores personales de las personas que deciden en el ejercicio de la planificación

### *c) Su vinculación al proceso reflexivo y a la resolución de problemas*

Asumir las vinculaciones que las estrategias mantienen con el proceso de planificación y su posición entre las demandas de la organización y las del entorno supone admitir su carácter instrumental. De hecho, es a través de ellas como se vehiculan las opciones que el proceso de reflexión va generando.

Una intervención cuidadosa en los centros precisa de un esfuerzo constante por diagnosticar y seleccionar claves, organizar evidencias, evaluar datos y tomar decisiones. Al respecto, se plantea el valor de la reflexividad como meta a conseguir (el profesional reflexivo como persona dispuesta y capaz de reflexionar) y como medio para conseguir una realidad capaz de adaptarse a nuevas exigencias.

La reflexión como habilidad metacognitiva que permite percibir necesidades y problemas del ambiente tiene así implicaciones didácticas y organizativas y afecta tanto a aspectos del ejercicio y desarrollo profesional como a procesos de desarrollo organizativo.

### *d) Su conexión con la dinámica relacional*

El conocimiento y aplicación de estrategias corresponde en la clasificación que en 1959 realizaron French y Raven sobre las clases de poder social al *poder del experto*, basado en la capacidad que se tiene debido a la experiencia, entrenamiento, inteligencia o acceso a la información relevante. El poder del experto influye, no obstante, en el campo cognoscitivo, pero escasamente modifica actitudes y valores. Por ello, la utilización de estrategias, si queremos que introduzcan cambios substanciales debe hacerse, además, desde el *poder referente* (basado en la atracción personal, identificación o prestigio) sin excluir en segundo término la posibilidad de aplicar recompensas (*poder de recompensa*) o imponer restricciones (*poder coercitivo*) como reforzantes de las situaciones dadas y del método de influencia (control de ganancias y costos)

A todo el conjunto de vinculaciones señaladas subyace la idea del centro educativo como unidad de cambio y de formación permanente del profesorado. Esta asunción básica conlleva un cambio en la forma de hacer y de pensar (cambio cultural), a la vez que modificaciones en los objetivos y estructuras de funcionamiento institucional, como ya se comentó anteriormente.

La complejidad de la realidad organizativa de los centros y la multitud de situaciones que en ellos se dan permiten considerar, asimismo, variadas estrategias en función del ámbito considerado (académico, administrativo, de representación,..) y del contenido de actuación (estructural, operativo,..). Igualmente, se podrían diferenciar las actuaciones en relación al nivel educativo considerado (infantil, primaria,..), a los implicados (grupo de profesores, equipo de nivel, equipo de ciclo,..) y al grado de desarrollo organizativo existente (mínima o máxima implicación del personal, recursos existentes,..).

Relativiza todo ello la procedencia de plantear esquemas unívocos con valor de generalización; antes bien, se apunta la necesidad de analizar cada situación concreta y su grado de desarrollo para seleccionar la actuación más adecuada. Desde esta perspectiva, las aportaciones que siguen deben considerarse como indicativas y ejemplo de muchas de las posibilidades de intervención que existen.

### **3.1.- Las formas de colaboración interna**

La colaboración interna ya se asume normalmente a partir de los compromisos que conlleva el desarrollo de la autonomía curricular. De hecho, de la mera revisión de los múltiples requerimientos normativos que tienen los diferentes órganos del centro se deriva la necesidad del trabajo en equipo. ¿Qué implican si no actividades como las siguientes?:

- Fijar y coordinar criterios sobre la evaluación y recuperación del alumnos (Claustro).
- Coordinar las funciones de orientación y tutoría de alumnos (Claustro).
- Elevar propuestas para el desarrollo de actividades complementarias (Claustro).
- Establecer criterios metodológicos respecto a la materia ( Departamentos).
- Definir objetivos básicos y complementarios de las materias de aprendizaje (Departamentos).
- Proponer la organización de los grupos de alumnos ( Equipos de ciclo).
- Promover actividades formativas (Equipos de ciclo).
- etc.

A nivel interno, se pueden mencionar posibilidades de trabajo colaborativo como:

- Reforzar con espacios, tiempos y formación el trabajo de los equipos de profesores en departamentos didácticos y equipos educativos.
- Promover experiencias interdisciplinarias y entre grupos de profesores.
- Impulsar proyectos comunitarios.
- Promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores y estudiantes, profesores mediadores y el agrupamiento de estudiantes heterogéneo.
- Establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias. El clima participativo que se consigue se asocia con incrementos de satisfacción por parte del profesor en el trabajo y por un aumento de la responsabilidad del estudiante y del profesor para cumplir los objetivos establecidos.

- Impulsar estrategias globales como Desarrollo Organizacional, Revisión Basada en la Escuela, Reunión Departamental, Desarrollo Colaborativo, Grupos de mejora, Formación en centros; también otras estrategias de formación como la Diseminación y utilización del conocimiento pedagógico centrado en las escuelas, estrategias centradas en el contenido de aprendizaje o en el profesor (formación clínica, cambio de la realidad escolar, apoyo técnico profesional, apoyo entre compañeros, apoyo para la indagación ), investigación-acción, etc. (Gairín, 1996:X)

No debemos olvidar que la colaboración a desarrollar se apoya y busca la autoreflexión profesional, el diálogo entre colegas y de que su finalidad es mejorar la práctica pedagógica. Tampoco, el que debe haber una graduación en donde se pase de la interacción entre iguales al conocimiento mutuo y a compartir propuestas y proyectos.

Las siguientes citas evidencian, sin embargo, el abandono que hay en los centros y las dificultades que acompañan a la “aventura colaborativa”.

*“Se constata, por último, una falta de expectativas hacia el centro como institución social y hacia los departamentos/seminarios como estructuras organizativas importantes para desarrollar tareas de coordinación, formación, investigación o mejora del centro. Es lógico, cuando sólo una hora a la semana es la que se puede dedicar a esas tareas” (Ferrerres, 1992: 494).*

*“... Lo que importa es el trabajo, las clases; aunque notan la falta de coherencia y coordinación en su labor docente, ...” (Ferrerres, 1992: 501):*

*“ Del análisis de los varios documentos utilizados se observó que las profesoras percibieron la ausencia de las siguientes cuestiones relativas al trabajo en equipo: sistematización, coordinación de recursos, elaboración del material, seriedad, tiempo, autoevaluación, interdisciplinariedad y coordinación” (Villar y otros, 1992:133).*

También se evidencian las dificultades en el estudio de Molina (cuadro 2), que preguntaba en el contexto de Andalucía sobre la importancia y nivel de realización de las actividades de los departamentos. La falta de correspondencia entre lo que se realiza y lo que se considera importante queda claramente evidenciado.

<b>FUNCIONES DE LOS DEPARTAMENTOS</b>	<b>IMPORTANCIA (%)</b>	<b>REALIZACIÓN (%)</b>
	1º (90)	3º (31)
Unificación de criterios	2º (88)	2º (35)
Perfeccionamiento profesorado	3º (81)	4º (24)

Estudio de cada materia	4° (79)	1° (38)
Fijar criterios de autoevaluación	5° (78)	5° (23)

**Cuadro 2:** Importancia y grado de realización del trabajo colaborativo en los departamentos (Molina, 1995:41)

El cambio hacia una estructura de centro colaborativa se ve afectada en gran medida, según Sokoloff y Fagan (1992), por el papel que realiza el director como intermediario entre las iniciativas de la escuela y las autoridades.

Leithwood y Jantzi (1990) describen el resultado de examinar las prácticas del administrador en 12 escuelas de Ontario que habían desarrollado un proceso colaborativo de tres años. El estudio específicamente examina la extensión que en estas escuelas ha logrado la cultura colaborativa, el significado del proceso de mejora, y las estrategias utilizadas por los administradores para desarrollar mayores niveles de cooperación. Los administradores utilizaron seis estrategias amplias para influir en las culturas escolares entre las que se incluyen: fortalecer la cultura escolar, emplear diversos mecanismos burocráticos para estimular y reforzar el cambio cultural, fomentar perfeccionamiento del personal, comunicar directamente acerca de normas culturales, valores, y creencias, compartir poder y responsabilidad con otros y utilizar símbolos que expresan valores culturales. (Molina, 1995:51)

### **3.2.- La colaboración con otras instituciones**

Las posibilidades que tienen las instituciones de colaborar entre sí son reales. Si no fuera así, no podríamos recordar experiencias como las siguientes:

- La asociación de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo, como puedan ser las Ikastolas en el País Vasco o las escuelas del CEPEC en Cataluña.
- Las agrupaciones de centros en zonas rurales, constituidas legalmente en algunos casos como Colegio Rural Agrupado o Zona de escuela rural.
- Las asociaciones de centros de personas adultas, de centros de ocio, redes de colonias escolares u otras.
- Las acciones colaborativas promovidas dentro de contextos más amplios como el Proyecto Educativo de Ciudad, que promueven algunos grandes municipios del país (Barcelona, Lérida,..).
- Jornadas de intercambio de experiencias, como la última realizada a nivel estatal (Armengol y otros (1998).

Esta colaboración también puede verse en propuestas diversas que han tenido cierto nivel de difusión. Así, por ejemplo, puede hablarse del programa REDES que, promovido por la Fundación AFIN, impulsa en Venezuela la asociación de planteles en tareas de capacitación, trabajo en la comunidad, implicación de las familias y evitación de la exclusión de alumnos. También, recientemente se publicaba la colaboración que mantenían un centro de infantil y primaria y una escuela de educación especial concertada (Cirera y otros, 1998).

Sin embargo, podemos decir que estas experiencias colaborativas son poco numerosas, quedan mediatizadas por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios. No es de extrañar, por tanto, que colectivos como la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (1996) planteen la creación de zonas de enseñanza obligatoria (ZEO) constituidas por un centro de enseñanza secundaria y varios de primaria. Regidas por un organismo de coordinación, podrían traspasar información, organizar actividades conjuntas para alumnos, profesores y padres e incluso plantearse la elaboración de un Proyecto Educativo de Zona.

El análisis de las asociaciones entre instituciones podría permitir conocer mejor las realizaciones existentes y las barreras que se están encontrando a su desarrollo, así como los factores que facilitan su éxito.

Planteada específicamente la colaboración entre centros de formación, hemos de señalar:

- Dificilmente, se dará si no hay colaboración dentro del centro.
- La colaboración externa se incluye en el contexto de la colaboración con la comunidad. Es importante considerar, al respecto, las relaciones centro-comunidad, analizadas por Martín Moreno (1996). Esta autora presenta once modelos que abarcan desde la extensión de actividades extraescolares de enriquecimiento curricular y complementarias (modelo 1) a complejos escolares comunitarios (modelo 11), pasando por la consideración de los padres como socios, el establecimiento de canales de comunicación entre los centros y el mundo empresarial, las conexiones intergeneracionales y el uso comunitario de la escuela.
- No se trata, por tanto, de colaboraciones episódicas sino de contactos libres que incluyen el compromiso mutuo y acciones institucionales para llevarlo a cabo.
- La colaboración entre centros supone el compromiso leal de compartir intereses y formas de hacer de acuerdo a los presupuestos de :
  - ◆ Libertad de asociación.
  - ◆ Respeto a las decisiones de cada institución.
  - ◆ Igualdad de trato o ruptura de los niveles de dependencia.
  - ◆ Lealtad y compromiso con los términos de la colaboración.
  - ◆ Participación en políticas, procesos y resultados.
  - ◆ Respeto a la diferencia o asunción de que pueden existir situaciones específicas que justifican respuestas diferentes a las esperadas.
- Complementariedad, o concurrencia de actuaciones desde la especialidad de cada uno.

Antúnez establece un “Continuo para el análisis y la mejora de la colaboración entre los centros escolares” como instrumento de referencia para organizar y desarrollar acciones de colaboración (cuadro 3).

<b>GRADOS</b>		<b>ACTUACIONES POSIBLES</b>
<b>AUMENTAR</b>	<b>EL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Intercambiar informaciones en visitas o en actividades coincidentes.</li> <li>● Desarrollar contactos formales e informales aprovechando encuentros.</li> </ul>

CONOCIMIENTO RECÍPROCO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursar invitaciones de visita a otros centros.</li> <li>• Promover incrementar los contactos motivados por el traspaso de informaciones</li> <li>• Intercambio, esporádica o sistemáticamente, experiencias.</li> </ul>
DENUNCIAR SITUACIONES ESCOLARES INJUSTAS Y REIVINDICAR MEJORAS Y EL CUMPLIMIENTO DE LAS LEYES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a la admisión y matriculación de alumnos nuevos o la contratación de profesorado en colegios privados.</li> <li>• Aplicación contextualizada de programas e evaluación interna y externa.</li> <li>• Delimitación clara de variables de calidad de los centros.</li> <li>• Intervención en casos de desprofesionalización docente.</li> <li>• Evitación de conductas de connivencia en los servicios que se prestan.</li> <li>• Proporcionar recursos para compensar situaciones injustas.</li> <li>• Transparencia de los procesos de gestión y de las situaciones de partida que les acompañan.</li> <li>•</li> </ul>
COMPARTIR RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir profesorado especialista.</li> <li>• Compartir personal técnico</li> <li>• Intercambiar materiales didácticos.</li> <li>• Compartir espacios y servicios complementarios.</li> <li>• Utilizar los mismos servicios externos de apoyo.</li> </ul>
PARTICIPAR EN PROYECTOS COMUNES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar, ejecutar y evaluar conjuntamente el currículum.</li> <li>• Constituir Claustro de Zona.</li> <li>• Construcción y desarrollo conjunto de planes no curriculares.</li> <li>• Desarrollo conjunto de acciones formativas</li> <li>• Realizar intercambios entre estudiantes.</li> <li>• Potenciar el asociacionismo de estamentos mediante federaciones o accionesmancamunadas.</li> </ul>
ESTABLECER REDES DE CENTROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear asociaciones de centros que atienden a alumnos de la misma etapa.</li> <li>• Establecer redes de centros de distinta etapa educativa.</li> <li>• Establecer convenios con servicios de apoyo.</li> <li>• Firmar convenios con instituciones universitarias u otras</li> <li>• Participar en redes europeas.</li> </ul>

**Cuadro 3:** Continua para el análisis y mejora de la colaboración entre centros escolares (a partir de Antúnez, 1998)

### 3.3.- Algunas realizaciones

Una manera de renovar los modos habituales de hacer de los centros y del profesorado se relaciona con el intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos mediante estrategias diversas (Bolívar,1998). Supone contar con servicios de apoyo flexibles, cercanos a los usuarios y que actúan como mediadores entre el conocimiento educativo y las prácticas docentes y las necesidades de profesores y centros educativos. Su importancia en el proceso de cambio y apoyo a las innovaciones es analizada por Marcelo y López (1998), sea mediatizada o no la colaboración que prestan por la intervención de servicios intermedios como la Inspección, los centros de profesores, los equipos multiprofesionales u otros.

Algunos sistemas escolares están potenciando incluso el uso de equipos dentro de las escuelas como vehículos de cambio, más que confiar en personas innovadoras o en intentos de lograr cambios radicales y rápidos. Las prácticas establecidas desafían

generalmente al equipo que debe construirse y cargar con la responsabilidad de traer el cambio para la escuela (Maeroff, 1993a, b)

También constituye un modo prometedor de trabajar las asociaciones entre escuelas secundarias y empresas. El éxito parece válido cuando se da: objetivos compartidos, respeto y confianza mutua, esfuerzo cooperativo, poder compartido, contribución de talentos, perspectivas y recursos variables de cada socio y accountability compartida (Karls y otros, 1992)

### **3.3.1.- Las redes de centros**

Conformada por centros y profesores que voluntariamente se adscriben a la Red, permite el intercambio y la mejora entre iguales, a la vez que el concepto del centro educativo como unidad de cambio se amplía a una mayor extensión.

La Red de Escuelas (R.E.) es descrita por Escudero (1989) tras una visita realizada a Huberman en Ginebra, donde se realiza una experiencia de red que ofrecía a los profesores y escuelas un dispositivo que permitía la formación permanente del profesorado en base a la utilización de una metodología de resolución de problemas prácticos planteados por las escuelas y profesores pertenecientes a la Red.

La Red supone la adscripción voluntaria de centros y profesores que, mediante reuniones, intercambian información, comparten problemas y soluciones y colaboran en proyectos conjuntos. A nivel más concreto supone:

- a) La existencia de un profesor, llamado “*antena*” en algunos casos, que actúa como enlace entre la red y el centro educativo. Sus funciones enlazan con detectar necesidades, difundir información, comunicar logros y reuniones y participar en la coordinación de la red.
- b) La estructura organizativa se reduce a los “*profesores antena*”, por lo que no existen procesos de jerarquía formal ni roles que supongan posiciones privilegiadas de unos profesores respecto a otros.
- c) Los contenidos de trabajo están ligados a los problemas de la práctica.
- d) Los apoyos externos, si existen, son puntuales.

En último extremo, la Red facilita una formación instrumental (desde la práctica y para la práctica) compartida entre iguales, continuada (no está sujeta a un tiempo determinado, como en el caso de cursos), funcional (de aplicación inmediata y útil) y contextualizada.

Las redes no dejan de suponer la potenciación de procesos de intercambio horizontal y colectivos frente a modelos de transmisión vertical y normalmente desarrollados de individuo a individuo. Son la expresión de acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimientos y experiencias puede redundar en beneficio mutuo para la mejora de las instituciones participantes.

Liberman y Grolnick (1997) después de analizar 17 redes existentes señalan cinco cuestiones claves de carácter organizativo que favorecen su funcionamiento:

- Crear propósitos y directrices, como puedan ser proveer apoyo profesional, aminorar el aislamiento de la escuela, revisar la propuesta curricular, etc.
- Construir la colaboración mediante el establecimiento de compromisos y de consensos.
- Determinar actividades a realizar conjuntamente.
- Promover el liderazgo dinamizador del proceso. No se trata tanto de establecer roles formales sino de determinar los sistemas y personas encargadas de los procesos de coordinación.
- Conseguir fondos que apoyen las necesidades de la colaboración.

### ***3.3.2.- La colaboración interinstitucional.***

La colaboración entre una institución de formación y las escuelas puede constituirse en un núcleo potenciador de la innovación en los centros de su zona, al tiempo que puede ser incrementada y mejorada su actividad formativa e investigadora.

Esta estrategia se orienta a conseguir la vinculación entre instituciones educativas y, más concretamente, entre centros educativos y la Universidad. Havelock (1969), Havelock y Huberman (1980), Huberman y Levinson (1988), Escudero (1989), Arend (1990), entre otros citados por De la Torre (1994:259-260) se han referido a ella.

La Estrategia de Vínculos Interinstitucionales (V.I.) pretende facilitar el intercambio de conocimientos de tal forma que la institución universitaria (Departamento concreto o profesores) proyecte sus teorías sobre la realidad escolar y ésta las contraste y se renueve. De esta forma, puede haber un encuentro entre la investigación educativa de carácter básico y la práctica reflexiva.

*“La colaboración entre investigadores universitarios y profesores de escuela, dice Escudero (1989) puede constituir un buen contexto de trabajo educativo para la mejora de las escuelas, para crear métodos de trabajo conjuntos, para validar la teoría pedagógica en la práctica escolar. De este modo se pasa también de un enfoque personalista a uno colaborativo con las implicaciones sociales que ello comporta. Con la estrategia de vínculos o acuerdos interinstitucionales **mejora la investigación y mejora la práctica**”.*

(De la Torre, 1994:262)

El funcionamiento habitual se organiza a partir de proyectos de trabajo que surgen como consecuencia de relaciones previas entre profesionales universitarios y de otras etapas educativas. Las fases a considerar son diversas, aunque se suelen repetir:

- a) Diagnóstico de la situación y problemas de la escuela y del aula, que finaliza con el establecimiento de prioridades.
- b) Análisis del problema o problemas y búsqueda de soluciones.
- c) Establecimiento de las estrategias más adecuadas. Muchas veces aparece la formación como una estrategia recurrente; otras la realización de un plan de reuniones conjuntas entre profesores de universidad y de los centros para reflexionar sobre los problemas de la práctica es lo habitual.

d) Análisis de lo realizado y nuevas propuestas de acción.

## 4.- CÓMO SUPERAR LAS DIFICULTADES

Delimitados los marcos de la colaboración, nos planteamos ahora el explicitar las condiciones que la hacen posible.

### 4.1.- Existen dificultades a la colaboración

Si evidente resulta la necesidad de colaborar, también lo es la dificultad de hacerlo. A las resistencias individuales cabe sumar las institucionales y los problemas propios de una cultura y forma de hacer individualista.

Una parte de las dificultades proviene de los modos de organización escolar imperantes, que fraccionan “de facto” el currículum, los horarios, los espacios y, coherentemente, fomentan el individualismo del profesor. También se refuerzan las creencias y prácticas que, como el carácter lineal de los programas, la excesiva dependencia de los libros de texto o de la normativa, se potencian. Asimismo, ciertas actitudes profesionales de comodidad, conformismo y falta de profesionalidad.

Esta cultura incide “de hecho” y subyace en las dificultades que aducen los centros para colaborar. El cuadro 4 recoge una síntesis de las posibles dificultades.

<b>DIFICULTADES A LA COLABORACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS</b>	<b>ALGUNAS SOLUCIONES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad de unificar criterios.</li> <li>• Tiempo para la coordinación periódica.</li> <li>• Incumplimiento de los acuerdos.</li>   <li>• Baja coordinación en el desarrollo.</li> <li>• Falta de formación en los equipos implicados.</li>   <li>• Resistencias personales: falta de interés e ilusión, tendencia a no comprometerse, individualismo, falta de convencimiento de ella eficacia,...</li> <li>• Falta de recursos.</li> <li>• Recursos inadecuados.</li> <li>• Insuficiente liderazgo.</li> <li>• Desinterés de los otros centros.</li> <li>• .....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer planes de trabajo.</li> <li>• Partir de experiencias existentes.</li> <li>• Planificar los encuentros.</li> <li>• Establecer comités de seguimiento y de coordinación.</li> <li>• Reforzar el seguimiento</li> <li>• Acompañar las acciones de propuestas formativas.</li> <li>• Promover la presentación de otras experiencias, apoyar las iniciativas, proteger a los implicados, dar a conocer experiencias exitosas,...</li> <li>• Gestionar la consecución de recursos externos.</li> <li>• Redistribuir los recursos existentes.</li> <li>• Potenciar equipos de gestión.</li> <li>• Empezar por experiencias puntuales.</li> <li>• Potenciar los proyectos de intercambio.</li> <li>• Proyectar y difundir las experiencias.</li> <li>• .....</li> </ul>

**Cuadro 4.** Dificultades y soluciones a la colaboración entre las escuelas

Las problemáticas mencionadas justifican el que se planteen claramente el conjunto de cambios que podrían favorecer un cambio de orientación.

### *Los cambios en el marco estructural*

Las relaciones existentes en el centro educativo constituyen un elemento esencial en el desarrollo del trabajo colaborativo. Por una parte, queda afectado por el clima humano existente y el valor que se da al mismo dentro de las variables de calidad; por otra, por el comportamiento de los líderes

Si bien es verdad que el contexto externo, tanto próximo como mediato, puede ser categorizado por múltiples variables sociales, culturales, económicas y políticas, que se interrelacionan activamente y evolucionan en el tiempo, lo cierto es que su acción sobre la escuela se define en políticas y prácticas concretas. Al respecto, resulta importante recordar la importancia que la autonomía institucional tiene en el proceso de responsabilizar a las escuelas del producto educativo y el papel que en su desarrollo pueden jugar las autoridades administrativas y los padres.

#### *4.1.1.- Una autonomía institucional real*

La descentralización y la autonomía institucional son factores que facilitan un proceso de mayor implicación de los centros y de sus profesores. Esta implicación exige libertad, pero también responsabilidad respecto a los fines que se han de conseguir. Son muy expresivas al respecto las reflexiones de Drucker (1993) sobre el poder social de las organizaciones y los límites que a él pone el poder político:

*"Necesita el poder para tomar decisiones sobre las personas; a quién contratar, a quién despedir, a quién ascender; necesita poder para establecer las reglas y la disciplina necesaria para producir resultados; por ejemplo, asignar puestos y tareas a cada individuo y establecer horarios de trabajo; necesita poder para decidir qué factorías construir y dónde y cuáles cerrar; necesita poder para estipular precios"*

(pág. 106)

*(...) no debe concederse a ninguna organización otro poder que el absolutamente necesario para el desempeño de su función; cualquier cosa que vaya más allá de esto es una pura usurpación"*

(pág. 109)

*(...) una organización debe salvaguardarse del abuso del poder; debe haber reglas claras y públicas para su ejercicio y debe existir la revisión y apelación a alguien o algún tribunal que sea imparcial y no parte del problema".*

(pág. 109)

Aún asumiendo lo dicho por Drucker, nos parece evidente la necesidad de reclamar un marco de autonomía curricular, organizativa y económica para que pueda ser real el poder del centro educativo. Sólo desde esta plataforma podrá compartir experiencias con otros centros y decidir políticas comunes.

#### **4.1.2.- El papel de las autoridades**

Las funciones críticas que pueden ejercer las autoridades de educación han sido mencionadas reiteradamente:

- a) *suscitar y mantener un interés público y penetrante por la calidad de la educación;*
- b) *especificar claramente lo que la sociedad espera que logren todas su escuelas;*
- c) *exponer un currículo básico para todos los estudiantes y las condiciones bajo las cuales deberían ofrecerse materias opcionales;*
- d) *asegurarse de que los profesores pasen por una formación práctica inicial eficaz y de que tengan amplias oportunidades para un continuado desarrollo profesional;*
- e) *prescribir para las escuelas unas sólidas estructuras de gestión en las que se incluyan la participación de los padres y de los representantes de la comunidad;*
- f) *garantizar que todas las escuelas dispongan de recursos adecuados;*
- g) *supervisar el rendimiento de las escuelas con objeto de asegurarse de que todos los niveles generales sean satisfactorios y de que queden identificadas y obligadas a mejorar todas las escuelas malas;*
- h) *proteger la libertad de todas y cada una de las escuelas.*

(OCDE, 1991:170)

Bajo las perspectivas anteriores, cabe considerar el compromiso de las autoridades que, por otra parte, puede considerarse en muchos casos como una obligación. Su rol en el contexto de la colaboración se centrará en animar realizaciones, facilitar apoyos y promover el intercambio de experiencias, respetando al máximo la autonomía institucional.

#### **4.1.4.- El compromiso de las familias**

La participación de los padres en la educación no sólo es un derecho, también supone un deber que implica compromiso con la tarea y responsabilidad en los resultados. La organización de esa participación a nivel estructural conlleva analizar su protagonismo en el desarrollo legislativo y la concreción del derecho a elegir centros educativos; a nivel operativo, exige considerar la participación efectiva en el funcionamiento de los centros educativos.

Su compromiso se sitúa en el marco conceptual y operativo, favoreciendo los contactos con otros centros y no poniendo obstáculos a la acción conjunta. También puede contribuir al desarrollo de la colaboración mediante el fortalecimiento de su asociacionismo y de su federación.

#### **4.2.- Los cambios internos**

Supuestamente, determinadas condiciones existentes actúan e interactúan entre sí y posibilitan una mayor colaboración educativa, sin olvidar las relaciones e implicaciones que tienen los apoyos externos.

#### ***4.2.1.- La orientación general del centro educativo.***

Los centros educativos como organizaciones son realidades complejas y difusas en sus pretensiones, lo que les hace, a menudo, ineficaces en la práctica. Si bien es difícil pensar que puedan dejar de incidir en ellas factores circunstanciales y de azar, parece deseable que puedan ser explícitas, unidireccionales e incansablemente sistemáticas en algunos aspectos que se consideran fundamentales. Potenciamos, en caso contrario, actuaciones difusas sin clara relación con el planteamiento sistemático que es propio de cualquier intervención educativa.

Cuatro son a nuestro juicio los aspectos que permiten concretar una política coherente con la calidad y los procesos colaborativos:

##### **a) Metas definidas.**

La explicitación de las intenciones educativas parece importante, pero también lo es su naturaleza y extensión. Los centros educativos deben centrarse en tareas esenciales y estructurar su trabajo en función de estas.

Más concretamente, el centro educativo debería poner énfasis en delimitar sus políticas educativas y sus profesores deberían aclarar lo que es una escuela colaborativa conforme a sus criterios, cómo crearla y cómo demostrar objetivamente que se trata de tal escuela.

##### **b) Participación efectiva**

El establecimiento de una dirección participativa resulta ser una exigencia democrática pero también una necesidad organizativa, si queremos que haya implicación de las personas. Por otra parte, su existencia queda ligada a la calidad educativa a partir de estudios como el de Miskel y otros (1979), que averiguó como los profesores identifican más las escuelas eficaces con procesos organizativos de participación, menor centralización en la toma de decisiones, más normas generales formales y mucha actividad profesional.

##### **c) Orientación al usuario**

Las instituciones de calidad orientan su actividad a satisfacer las necesidades y expectativas de sus usuarios. Esta orientación exige la medición sistemática de demandas y el ajuste de la actuación del centro educativo. Conlleva además un respeto a las opciones de los usuarios, la necesidad de implicarlos en las decisiones y la contextualización de acciones; en definitiva, acercar las propuestas de calidad percibida y producida.

##### **d) Compromiso con la calidad**

La orientación hacia los resultados es una de las metas más características de una gestión de calidad y la razón de la supervivencia de muchas organizaciones. No

obstante, cabe considerar los resultados desde una perspectiva amplia de calidad total que, sin olvidar la referencia a los objetivos propuestos y a los productos conseguidos, defiende la importancia de los procesos y de los esfuerzos por mejorar (Galgano, 1993).

La necesidad de coordinar adecuadamente la planificación y desarrollo del currículo entre etapas educativas sucesivas o dentro de un mismo centro resulta una primera prioridad que no siempre se da. Parece lógico fomentar los nexos de diseños y programas curriculares entre educación infantil, primaria y secundaria a partir de un planteamiento común, mediante contactos entre profesores y con una planificación coordinada. La aplicación de esos programas se posibilita, por otra parte, considerando aspectos como el tamaño de los grupos, el tiempo invertido o las tecnologías utilizadas.

#### ***4.2.2.- La actuación del personal y de los directivos***

La organización de los centros educativos no puede obviar el papel estratégico de los recursos humanos y, más específicamente, el protagonismo de profesores y alumnos. Un juego de percepciones, expectativas y actitudes parece jugar a favor de determinados resultados de calidad. La satisfacción que producen los resultados actúa como refuerzo y reconocimiento del esfuerzo, potenciando una mayor satisfacción.

Cabe avanzar más en la delimitación de las exigencias que la realidad actual tiene con los centros educativos y profesores. Respecto a estos se debe definir más claramente su papel, priorizar las variadas exigencias que se les hacen, clarificar que se entiende por un buen profesor y determinar sus deberes y derechos profesionales.

Justificar la importancia de los directivos en procesos de cambio, la complejidad de su trabajo y las dificultades que conlleva su actuación ha sido ampliamente analizado en la literatura y puede verse una síntesis actualizada en Gairín y otros (1995). La revisión pone asimismo en evidencia:

- a) La necesidad de utilizar conceptos de dirección actualizados, que enlazan con una mayor importancia del contexto y con una mayor definición de las áreas prioritarias de trabajo.
- b) La transformación de exigencias que acompañan a los procesos de descentralización educativa y de autonomía institucional.

Lo que conlleva un nuevo perfil de los directivos y la necesidad de mejorar las técnicas que permitan trabajar dentro de cualquier modo operativo. Asimismo, el reconocimiento de que líderes sobresalientes son capaces de transmitir e implicar en una visión del centro educativo y de impulsar políticas, prioridades, planes y procedimientos coherentes con esa perspectiva.

#### ***4.2.3.- El seguimiento y evaluación de actuaciones***

La consideración de la eficacia del sistema de enseñanza basado en la medición de las actividades que resuelven los estudiantes está casi abandonada. Cada vez se tiene más en cuenta la interrelación entre elementos y las vinculaciones que se establecen a nivel de actuación y medición entre los elementos del diseño instructivo, el programa donde

se enmarca, la institución donde se realiza y los marcos delimitados por el sistema educativo. Asimismo, la evaluación, además de certificar los logros, atiende a los procesos y trata de averiguar las problemáticas que acompañan a cada situación

Una evaluación al servicio de la calidad también considera el nivel de satisfacción de las necesidades de los clientes tanto externos como internos y de sus expectativas razonables y debería ser multifacética, al combinar diferentes criterios, fuentes de información, instrumentos, informantes y tiempos de aplicación. Por otra parte, establece una vinculación fuerte entre evaluación y mejora, a la vez que vincula esta a necesidades de formación para las personas implicadas.

Particular importancia adquiere la autoevaluación en modelos de autonomía institucional. Considerada como *“la evaluación interna que realizan los centros educativos por iniciativa propia y con la finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados”* (Gairín, 1992:333), sirve a la mejora curricular y posibilita el desarrollo profesional. Su práctica exige una cierta experiencia, y conlleva el compromiso personal y se enmarca dentro de una cultura colaborativa que participan de actitudes positivas hacia la revisión.

#### ***4.2.4.- La modificación de la cultura***

El carácter subjetivo, histórico y personal que está en la base de la cultura explica que no se considere estable, justifica la realidad de que puedan existir en un mismo contexto institucional varias culturas e incluso considera el que puedan ser contradictorias entre sí o con las finalidades institucionales.

La búsqueda de centros educativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir.

El desarrollo de esta cultura común se apoya en la actuación de un fuerte liderazgo instructivo que considera los factores de calidad ya mencionados y que dinamiza al centro educativo. Atiende, por otra parte, al efecto y consecuencias que puede tener el desarrollo de culturas contrarias a la mejora o a los compromisos institucionales.

Es, por tanto, un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades, sin que ello elimine la posibilidad de contar con ayudas externas. Es

también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto.

El tipo de cultura a desarrollar ya mencionado coincidiría con la **cultura participativa** mencionada por San Fabian (1992).

*“un centro con cultura participativa es aquel donde las normas y valores democráticos son ampliamente compartidos, se expresan en sus documentos y guían la conducta, se refuerzan regularmente mediante recompensas y desde la dirección. En este caso se cumplirían algunos requisitos como mejorar la implicación de los padres; no descuidar la imagen del centro; una buena comunicación y coordinación entre las unidades de la organización; un liderazgo que apoya los procesos participativos, democrático y pedagógico; ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro; agotar las posibilidades de consenso en los procesos decisionales.”*

### **4.3.- Las condiciones para el éxito**

De manera sintética pueden referirse elementos que ayuden al proceso de colaboración

*Implicar a todos.*

Supone un interés real de la Administración por articular dispositivos que sirvan a las nuevas demandas sociales de calidad pero también de colaboración, solidaridad y equidad. No se trata de protección sino de compromiso en la asunción y desarrollo de las propuestas que los centros puedan tomar por iniciativa propia o impulsados por la labor promotora que pueda hacer la Administración.

Paralelamente, es coherente un mayor compromiso de los centros con sus responsabilidades. Y, en definitiva, una conciencia colectiva social de que los valores que promueve la educación son responsabilidad de todos y todos tienen que intervenir en su consecución, desde su estamento o desde su responsabilidad institucional.

No podemos olvidar aquí la responsabilidad de las Facultades e Instituciones de formación. Por una parte, deben adoptarse en sus formas de hacer a las nuevas exigencias y valores; por otra, abrirse al entorno aumentando la presencia en los contextos de decisión administrativa, normativa y social.

*Actuar progresivamente.*

Se ha de partir de la mejora de la propia institución, estableciendo como planteamiento propio el desarrollo de valores como la colaboración, la solidaridad y la equidad. Partiendo de este compromiso, se justifican acciones y programas dirigidas a fomentar la colaboración como :

- Reservar espacios y tiempos para el trabajo en equipo.
- Promover actuaciones conjuntas entre docentes, alumnos (facilitando intercambios, dándoles responsabilidades colectivas respecto al centro, fomentando el asociacionismo), padres, etc.
- Favorecer los intercambios entre grupos.
- Atender e incorporar a nuevos miembros, creando el clima interno y la necesidad de colaborar.
- etc.

Estas acciones abren el espacio a colaborar con otras instituciones en la línea marcada. Cabrá dar importancia, en todo caso, a los procesos de seguimiento y evaluación que nos permitan conocer y rectificar las disfunciones y errores que se cometan.

#### *Actuar planificadamente:*

Los procesos colaborativos exigen de previsiones de tiempos y espacios pero, sobre todo, de una implicación en el diseño de acciones. No se trata tanto de establecer procesos lineales como de marcar pautas de referencia que eviten la dispersión de esfuerzos y faciliten la mayor eficacia.

La reestructuración a realizar a través del desarrollo de equipos supone, según Rothberg y Bozerman (1990) un plan deliberado para la participación del equipo técnico, un entorno de trabajo positivo y colegialidad..

#### *Actuar contextualmente*

La colaboración exige marcos de autonomía en aras al acuerdo colectivo. Sin embargo, más que significar pérdida de competencias puede significar ganancia en las posibilidades de realización. Frente al ganar-perder o perder-perder, se trata de ganar-ganar.

No tiene bajo este planteamiento que implicar necesariamente procesos uniformadores; antes bien adaptaciones de las modalidades de colaboración a las exigencia contextuales. Incluye todo ello un proceso reestructivo en la línea de reconceptualizar la escuela y con ello revisar sus objetivos, sistemas de trabajo, actitudes y estrategias de cambio.

#### *Actuar multidireccionalmente*

Las posibilidades presentadas no son las únicas posibles ni pueden considerarse excluyentes. Tampoco puede afirmarse "a priori" que una actuación sea mejor que otra, ya que cada una presenta ventajas e inconvenientes. De hecho, son combinables en la práctica y su utilización depende del grado de desarrollo que haya alcanzado la organización, de su cultura y del nivel de experiencia que posea el grupo o la persona que la aplica.

#### *Actuar técnicamente.*

Tan importante como la selección de las actuaciones adecuadas es la determinación de quien las ha de aplicar y la consideración del contexto en el que se utilizan. Los mejores resultados se alcanzan cuando se aplican en contextos favorables a la colaboración. Igualmente, resulta necesaria la máxima implicación de los miembros de la organización, si bien en un primer momento puede ser preciso el apoyo de técnicos externos.

La utilización de propuestas en la organización y desarrollo de la colaboración en los centros educativos tiene un sentido instrumental respecto a los objetivos institucionales. Sin embargo, su incidencia en la ordenación de la realidad es tan alto que a menudo se pueden convertir en fines. Ocurre ello cuando los objetivos son difusos o se piensa en lo instrumental como la única vía factible en la resolución de problemas.

Se olvida en este contexto que las organizaciones son meras ficciones sociales que se materializan a **través** de sus componentes pero no **por** sus componentes, que cambian con el tiempo y ayudan a configurar una identidad que les supera.

## 5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

La colaboración, en la medida en que se fundamenta en concepciones culturales, queda dependiente de las vivencias personales. Se liga a niveles de satisfacción, concepciones personales, etc. pero también queda contaminada por ¿qué problemas son vividos como más tensos, más problemáticos?.

La colaboración persigue un crecimiento compartido y un apoyo mutuo; en este sentido, liga con el aprendizaje en equipo y el desarrollo entre iguales.

Sin embargo, plantea algunos problemas:

- ¿ Cómo aprender en equipo cuando se trata de mejorar como directivo y sólo hay uno por centro?. Aún pensando que los problemas de la dirección son de centro, hay técnicas y procedimientos que cabe conocer y que la experiencia no puede proporcionar.
- El trabajo colaborativo también se aprende, si entendemos que conlleva modificaciones de actitudes, cambios de comportamiento, etc. Si es así, habrá que conocer los estadios que puede haber, cómo se aprende, conocer técnicas adecuadas, etc.
- Supone estar atentos a situaciones diferenciales. Es posible encontrar situaciones comunes a contextos tan diferentes como el marco rural, urbano, los centros formales de primaria, secundaria, universidad, las situaciones formales y no formales.,...
- ¿Puede pensarse en la colaboración como utopía, pero su realización queda condicionada a marcos ideológicos y a límites estructurales y organizativos?.

Por último, lo que nos parece importante de la colaboración no es tanto hablar sobre ella como el practicarla. Posiblemente, se habla desde la Universidad que y como ha de ser pero se cae en la contradicción cuando no siempre se practica.

## 6.- BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, E. (1997): **Educación y cultura:calidad y libertad**. Conferencia del 26 de mayo de 1997. Club Siglo XXI, Madrid (Documento policopiado).

ALVAREZ PUGA (1996) **Maldito Mercado. Manifiesto contra el fundamentalismo neoliberal**. Ediciones B, Barcelona, 1996:

ANTÚNEZ, S. (1998): *La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¡usemos la colaboración como antídoto!*. En **Contextos educativos**, nº 1, págs 7 a 23.

ARMENGOL, C. Y Otros (Coord.) (1998): **I Jornadas Estatales de Experiencias Educativa**. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

- BOLIVAR, A. (1994): *El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración*. En VILLAR, L.M. y DE VICENTE, P.S.: **Enseñanza reflexiva para centros educativos**. PPU, Barcelona, págs 25-44.
- BOLIVAR, A. (1998): **¿Cómo mejorar los centros educativos?. Estrategias para su desarrollo e innovación**. Síntesis, Madrid ( en prensa)
- CARREÑO, P.A. (1992): **Equipos**. Editorial AC, Madrid.
- CIRERA, I. y otros (1998): *Atención a la diversidad de escuelas*. En MIR, C. (Coord.) (1998): **Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia**. Graó, Barcelona, págs 125-138.
- CUENCA, José M<sup>a</sup> (1997): Reseña del libro de Alvarez, E. (1996): **Maldito mercado. Manifiesto contra el fundamentalismo neoliberal**. Ediciones B., Barcelona
- DE LA TORRE, S. y otros (1994): *Mapa de les innovacions educatives a Catalunya*. En **Actes de les Jornades d'innovació educativa a Catalunya**, Barcelona, págs 11-23.
- DENISON, D.R. (1991): **Cultura corporativa y productividad organizacional**. Legis, Colombia.
- DRUCKER, P.F. (1993): **La sociedad postcapitalista**, Apóstrofe, Barcelona.
- EDMONDS, R.R. (1979): *Effective schools for the urban poor*.En **Educational Leadership**, 37.
- ESCUADERO, J.M. (1989): *El centro educativo como unidad de cambio*. En **Jornadas sobre Innovación y Reforma**. Vitoria (Documento policopiado).
- ESCUADERO, J.M. (1990): *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**, Barcelona, págs 189-221.
- FARIA, F.A. (1993): **Desarrollo organizacional**. Limusa, México.
- FEDERACIÓN DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE CATALUÑA (1996): *Una proposta de coordinació entre els centres educatius públics de primària i secundària*. En **Temes de Renovació Pedagògica**, Diciembre (separata)
- FERRERES, V. (1992): **El desarrollo profesional cooperativo en secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias**. Departamento de Pedagogía, Universidad Rovira y Virgili, Tarragona (Investigación e cátedra. Documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (1992): *La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa*. En **Actas del primer congreso internacional sobre dirección de centros educativos**. ICE, Universidad de Deusto, Bilbao.
- GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla, Madrid.
- GAIRIN, J. (1998): *La calidad, un concepto controvertido*. En **Educador**, 24, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Barcelona
- GAIRIN, J. y otros (1995): **Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos**. C.I.D.E., Madrid.
- GALGANO, A. (1993): **Calidad total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa**. Diaz de Santos, Madrid.

- HARGREAVES, A. (1991): *Cultures of Teaching*. En HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (Eds): **Understanding Teacher Development**. Teachers Colegs Press, Nueva York.
- HARGREAVES, A. (1994): **La enseñanza en el mundo postmoderno**. Conferencia pronunciada en la Universidad de Málaga, Noviembre,
- HARGREAVES, A. y DAWE, r. (1990): *Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching*. En **Teaching and Teaching Education**, 6 (3), págs 227-241.
- HUBERMAN, M. (1990): *Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado*. En **Revista de innovación e investigación educativa**, 5, págs 43-58.
- INFOMRE DELORS (1996): **La educación encierra un tesoro**. Unesco- Santillana, Madrid.
- INGER, M. (1993): **Teacher Collaboration in Secondary Schools**. NCRVE (ERIC Document Reproduction Service ED365711).
- JORDE-BLOOM, P. (1987): *Differences between teacher's and administrators perceptions of the organizational climate of early childhood settings*. En FRASER, B.J: **The study of learning environments**. Vol. 3. Curtin University of Technology, Western Australia, págs 26-34.
- KARLS, D.K. y Otros (1992): *Learning Partnerships: Lessons from Research Literature and Current Practice in Secondary Education*. En **New Designs for the Comprehensive High School**. Vol. II Workins Papers.
- LEITHWOOD, K. y JANTZI, D. (1990): **Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures**. Documento presentado al Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Victoria.
- LIEBERMAN, A. y GROLNICK, M. (1977): *Networks, reform, and Professional Development of Teachers*. En Hargreaves, A. (De.) (1997): **Rethinking educational change with heart and mind** ASCD Yearbook. ASCD Alexandria., págs 192-215.
- LIERBERMAN, A. (Coord.)( 1990): **Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now**.The Falmer Press, U.S. Pennsylvania.
- M.E.C. (1989a): **Diseño Curricular Base. Educación Primaria**. Madrid.
- M.E.C. (1989b): **Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo**. Madrid.
- M.E.C. (1989c): **Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado**. Madrid.
- M.E.C. (1994): **Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza**. Madrid.
- MAEROFF, G.I. (1993a): **Changing Teaching: The Next Frontier**. ERIC, Document Reproduction Service ED366557.
- MAEROFF, G.I. (1993b): **Team Building for School Change: Equipping Teachers for New Roles**. Teachers College Press, Nueva York.
- MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (Coord.) (1977): **Asesoramiento curricular y organizativo en la educación**. Ariel, Barcelona.

- MARTIN MORENO, Q. (1996): **Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad.** Sanz y Torres, Madrid.
- MARTÍN MORENO, Q. (1997): *Contextos de educación formal y no formal en los centros educativos: ¿separación o integración organizativa?*. En Resúmenes de **II Jornadas Andaluzas sobre Organización y dirección de instituciones educativas.** Departamento de Didáctica y Organización escolar, Granada, Diciembre.
- MIR, C. (Coord.) (1998): **Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia.** Graó, Barcelona.
- MOLINA, E. (1993c): **La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa.** Tesis doctoral inédita.
- MOLINA, E. (1995): **La colaboración entre profesores y el desarrollo profesional.** Area de Didáctica y Organización escolar, Universidad de Granada (Documento policopiado).
- NIAS, J. (1989): **Primary teachers talking. A study of teaching as work.** Routledge, London.
- POLO; P. (1997): *Neoliberalismo y profesorado.* En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 261, págs 73-79.
- ROTHBERG, R. y BOZEMAN, W. (1990): **Restructuring: A School Based Plan of Action.** Documento presentado a the Annual Meeting of the Southern Regional Council for Educational Administration, Atlanta.
- RUÉ, J. (1998): El aula: un espacio para la cooperación. En MIR, C. (Coord.) (1998): **Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia.** Graó, Barcelona, págs 17-50.
- SAN FABIAN, J.L. (1992): *Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales.* En **GID. Cultura escolar y desarrollo organizativo**, U. de Sevilla.
- SENGE, P.M. (1995): **La quinta disciplina.** Granica, Barcelona.
- SHERMAN, D.M. y Otros (1992): **A Grassroots Collaborative Approach to Professional Development.** The South Central Ohio Regional Training Center. Documento presentado a the Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education, San Diego.
- SOKOLOFF, H. y FAGAN, J. (1992): **Restructuring for Collaboration: A Case Study of School Based/University Based Collaboration.** Documento presentado a the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, San Diego.
- TEDESCO, J.C. (1995): **El nuevo pacto educativo. educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.** Anaya, Madrid.
- VILLAR, L.M. (Coord.)(1992): **El profesor como práctico reflexivo en una cultura de la colaboración.** FORCE/GID, Universidad de Granada, Area de Didáctica y Organización escolar.
- VIÑAO, A.(1998): *Neoliberalismo a la española.* En **Cuadernos de Pedagogía**, 270, junio, págs 75-80.

WALTERS, J. (1995): *Una investigación madura*. N GARDNER, H. : **Inteligencias múltiples**. Paidós, Barcelona, págs 40-43.