



MICRO-CONTEXTOS PARA LA COLABORACIÓN DOCENTE: EL CASO DE LOS EQUIPOS DE CICLO

JOSÉ MANUEL LAVIÉ MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. Este artículo recoge algunos resultados de un estudio etnográfico sobre la colaboración docente en cuatro centros de primaria. De los múltiples espacios para la colaboración identificados en estos centros, los análisis que aquí se presentan se refieren a los ciclos. Tras revisar la investigación sobre colaboración docente y contextualizar la metodología seguida en este caso, en el artículo se analizan los principales patrones que definen el trabajo dentro de los ciclos, y se exploran las distintas conformaciones culturales que éstos adquieren en los centros participantes. El artículo concluye con una lectura de los datos que desafía la visión de los centros de primaria como instituciones culturalmente homogéneas, y sugiere una aproximación al trabajo docente que tome en consideración el estudio de las instituciones educativas desde una perspectiva subcultural.

ABSTRACT. This article discusses some results of an ethnographic research on teacher collaboration in four primary schools. Analyses in this article refer to teachers' grade level instructional teams as one of the multiple spaces for collaboration identified in these schools. After a brief review of research on teacher collaboration and an outline of the methodology adopted, the article inquires into the main patterns teachers' work inside instructional teams adopt, and explores the diverse cultural shapings these take in participating schools. The article concludes by suggesting a reading of the data that challenges the view of primary schools as culturally homogeneous organizations. It, therefore, encourages an approach to teachers' work that takes account of educational organizations from a sub-cultural perspective.

AVANCES Y AUSENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA COLABORACIÓN DOCENTE

Durante las últimas décadas, las ideas de la colegialidad y la colaboración docentes han emergido con fuerza como una nueva ortodoxia del cambio educativo (Hargreaves, 1994) y como un mito para la reforma de los centros escolares (Smyth, 2001). Tal como suele ocurrir con la mayoría de las

ideas «nuevas» en educación, la de la colaboración docente tiene una larga historia tras de sí. El tono de la literatura relacionada con ella, sin embargo, ha variado sustancialmente en todo este tiempo. Las aportaciones de la investigación han contribuido a que, desde la década de los noventa, nuestra forma de contemplar la colaboración docente sea «menos rudimentaria, (y) nuestros entusiasmos más

(*) Universidad de Sevilla.

cuidadosamente moderados» (Little, 1990a, p. 166).

El panorama actual que describe la investigación en torno a la colaboración docente es, por tanto, más equilibrado en cuanto a sus expectativas, pero a la vez más diverso en cuanto a las orientaciones que lo guían y los intereses a los que sirve. Las distintas lógicas de estudio y plataformas ideológicas desde las que se ha explorado la idea de la colaboración docente se han diversificado considerablemente en los últimos años¹. Las aportaciones de todas ellas son diversas y, en cierto modo, complementarias, aunque en su conjunto no se han desprendido completamente del *sabor normativista* que caracterizó al estudio de la colaboración en sus orígenes. En este sentido, como apuntan Bennett et al. (1992), gran parte de la literatura sobre colaboración y colegialidad docentes tiende a ser amplia en prescripción y breve en descripción. Por otro lado, no todas estas perspectivas han entendido con la misma amabilidad la idea de la colaboración docente. Desde planteamientos de orientación crítica, autores como Smyth (2001) hablan de la *corrupción* de la colegialidad y de su *cooptación* al servicio de intereses espurios de control y reproducción cultural. Así pues, aunque el interés actual por la colaboración docente suele situarse en el contexto de la segunda etapa del movimiento de «gestión basada en la escuela» (Pounder, 1998), los discursos que orientan dicho interés son diversos y, en ocasiones, encontrados.

Cada una de estas perspectivas viene realizando, no obstante, una aportación

distintiva al estudio de la colaboración docente. En su conjunto, todas ellas dibujan un panorama complejo, lleno de luces y sombras, y que aún no acaba de estar bien articulado. La última década ha supuesto, por ejemplo, el abandono *relativo* de los ensayos teóricos en beneficio de la evidencia empírica. Aunque los enfoques cualitativos siguen siendo predominantes a la hora de abordar la problemática colaborativa, los últimos años han presenciado la aparición de estudios y propuestas que tratan de operativizar el constructo y las medidas que se le aplican, desde un enfoque predominantemente *cuantitativo* y *sociométrico* (p.ej., Siskin, 1994b; Bakkenes, 1996; Bakkenes, Brabander e Imants, 1999; Lima, 1997; Friedkin y Slater, 1994; Gargiulo y Benassi, 2000). Por otro lado, frente a una *visión estructuralista* del fenómeno colaborativo (Cannon y Moran, 1998; Johnson, 1998), que explica la presencia o ausencia de dinámicas de colaboración en las escuelas en base al diseño estructural de las mismas, se ha insistido en la importancia de *reculturar* los centros escolares en lugar de simplemente reestructurarlos (Bolívar, 1999; Hargreaves, 1997; Miller, 1998). Finalmente, se ha refinado el contenido de lo que se considera trabajo colaborativo frente a otras posibles manifestaciones e interpretaciones del fenómeno, en la mayor parte de los casos tomando como referencia la tipología de Little (1990b) sobre relaciones colegiales.

Todas estas aportaciones, aun siendo valiosas, llevan parejas también ausencias y olvidos. Se echan en falta, por ejemplo,

(1) Por razones de espacio no abordaré aquí el contenido y las aportaciones de cada una de estas perspectivas. Baste señalar al respecto que para la fundamentación teórica de este trabajo de investigación se han considerado las contribuciones de distintas perspectivas que, de modo prioritario, se han ocupado del tópico de la colaboración docente. Así, puede hablarse de una *perspectiva cultural* que ha definido la colaboración docente enfatizando la dimensión relacional e interpersonal de la misma, y de una *perspectiva reestructuracionista* que ha cargado las tintas sobre los aspectos más profesionales. Por su parte, la investigación sobre *eficacia y mejora escolar* se ha preocupado de determinar los efectos de la colaboración en el desarrollo de la práctica y en los resultados de aprendizaje de los alumnos; cuestiones más celebradas que verificadas desde otros enfoques. Finalmente, la *perspectiva crítica* se ha encargado de cuestionar las nociones y finalidades con las que se inviste el discurso colaborativo desde el resto de planteamientos.

perspectivas *emic* de la colaboración docente, que no traten de importar modelos prefabricados al trabajo de los profesores, sino que se preocupen por iluminar las distintas concepciones e interpretaciones que éstos construyen en referencia a los procesos colaborativos en los que se implican. La idea de reculturización, por su parte, meritoria por desviar la atención de lo estructural hacia factores culturales, suele presentarse, sin embargo, como un concepto vacío o, si se prefiere, abordado de modo superficial, entendido en ocasiones –incluso– como un proceso de reforma cultural que puede gestionarse desde fuera y al margen de los individuos implicados. Con respecto a los contenidos del trabajo colaborativo, puede argumentarse cierto «abuso» en la aplicación de esquemas prediseñados por parte de la investigación sobre colaboración docente. Desde la perspectiva del investigador esto puede tener sentido, pero es posible que no sea así en el caso de los individuos implicados. Una concepción más amplia de las tareas y contenidos en torno a los cuales colaboran los profesores, aun cuando no tengan una conexión aparente con los procesos desarrollados en el aula, puede ayudar a generar relatos más próximos a la interpretación de los protagonistas, así como a explicar por qué esos otros contenidos que *sí* suele contemplar la investigación *no* los contemplan los profesores cuando interactúan con sus compañeras y compañeros.

El contenido de este artículo recoge algunos de los resultados de un estudio etnográfico, actualmente en curso, sobre las concepciones y posibilidades de la colaboración docente en cuatro centros de primaria de la provincia de Sevilla. En este estudio se trata de dar respuesta a algunas de estas ausencias identificadas en la investigación sobre colaboración docente, primando para ello las interpretaciones y concepciones que los mismos profesores elaboran sobre las dinámicas colaborativas en las que toman parte durante su trabajo diario.

En concreto, los resultados que aquí se exponen y discuten están relacionados con el análisis de los *espacios* que los docentes construyen y «ocupan» para el desarrollo de sus relaciones de trabajo colaborativo, y de modo más específico, con uno de ellos, de carácter formal: los equipos de ciclo.

Con respecto a la cuestión de los espacios, la literatura sobre colaboración docente ha prestado la mayor parte de su atención al estudio de la colaboración a nivel de centro y en contextos de trabajo formales (Clemente, 1999). Partiendo de una concepción más o menos asumida del centro como lugar de cambio (Escudero, 1990), la mayoría de los trabajos se han centrado en analizar culturas colaborativas o comunidades profesionales como un rasgo extensible al conjunto del centro escolar como organización *monocultural*. Por otro lado, la reducción de las tareas colaborativas a la que me refería antes implica, necesariamente, una restricción en los espacios pensados para la colaboración.

Con el desarrollo de la idea de «subculturas» en el campo de la organización educativa, y la realización de estudios sobre los departamentos de secundaria (Grossman y Stodolsky, 1994; Siskin, 1991, 1994b) o en las *middle schools* (Crow y Pounder, 2000; Kruse y Louis, 1997), algunos trabajos han comenzado a poner en cuestión la idea del centro como una cultura colaborativa. Entre nosotros, un trabajo que contempla este argumento es el de González (1999). A nivel empírico, también hay estudios que han comenzado a explorar la idea de cultura colaborativa como propiedad de ciertos subgrupos de la organización. Busher y Blease (2000), por ejemplo, estudian las culturas colaborativas de distintos departamentos de ciencias. En el caso de los centros de primaria, sin embargo, las asunciones de homogeneidad cultural están más asentadas, y la idea de que la colaboración puede vincularse a determinados espacios organizativos y/o grupos de referencia ha sido poco explorada.

En la investigación que aquí se describe, el estudio de uno de los espacios colaborativos que los docentes participantes «habitan» en sus respectivos centros –los ciclos educativos– ha permitido poner de manifiesto algunas de estas contradicciones y limitaciones. Después de contextualizar la investigación en cuanto a la metodología utilizada y los profesores participantes, en este artículo se analizan los principales patrones recurrentes que definen el trabajo dentro de los ciclos estudiados, y se exploran las distintas conformaciones culturales que adquieren estos mismos ciclos en los centros participantes. En concreto, el análisis de los datos ha permitido distinguir entre cuatro configuraciones distintas que, a modo de subculturas, operan definiendo concepciones y posibilidades de colaboración en el trabajo diario de los profesores. El artículo concluye con una lectura de los datos que desafía la visión, ampliamente asentada, de las escuelas de primaria como instituciones culturalmente homogéneas, y sugiere una aproximación al trabajo docente que tome en consideración el estudio de las instituciones educativas desde una perspectiva subcultural.

EL ESTUDIO: METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES

La selección de los centros que finalmente han participado en este trabajo de investigación se realizó a través de los equipos de orientación educativa. Con objeto de poder identificar centros que de algún modo destacasen por el desarrollo de dinámicas colaborativas a nivel institucional, se elaboró un breve cuestionario que posteriormente se distribuyó a los 30 EOE de la provincia de Sevilla. En este cuestionario se recogían los principales rasgos que la literatura sobre *culturas colaborativas* (Nias y su equipo, 1989, 1992, 1994; A. Hargreaves, 1992, 1994) y *comunidades profesionales* (Bryk, Camburn y Louis, 1997; Hord, 1998;

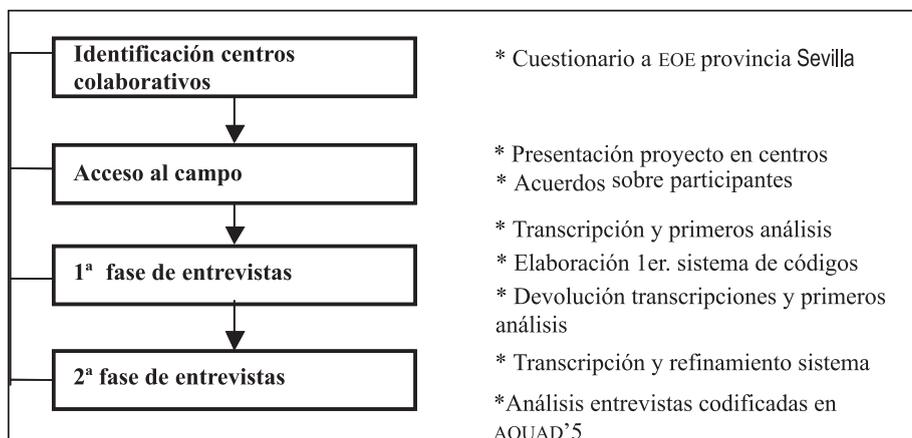
Lonnquist y King, 1993; Louis y Kruse, 1995; Louis, Marks y Kruse, 1996; Lynn, 1994; Newman, 1994; Rowan, 1991; Sykes, 1991) utiliza para definir los centros educativos próximos a un perfil colaborativo. En el cuestionario se solicitaba la colaboración de cada EOE para que identificase centros en su zona respectiva que presentase algunos de estos rasgos o todos ellos.

Una vez devueltos los cuestionarios, se inició una primera toma de contacto con los centros señalados por los equipos de orientación educativa. Transcurrida esta primera fase de presentación y consulta, fueron cuatro los centros que finalmente accedieron a tomar parte en la investigación. Aunque en el diseño original del proyecto se solicitaba la colaboración de un miembro del equipo directivo y algún representante de cada ciclo educativo para cada centro, el número final de participantes y sus respectivas responsabilidades variaron de un centro a otro en función de las posibilidades de compatibilidad horaria del profesorado y de su disponibilidad a participar en las entrevistas.

De los 24 profesores que finalmente han participado en la primera fase del trabajo de campo, a la que corresponden los resultados que aquí se describen, tan sólo se han utilizado para realizar este informe las entrevistas mantenidas con 11 de ellos. Se ha tratado de mantener, en cualquier caso, la proporción de participantes por cada centro y su representatividad en cuanto a las distintas perspectivas aportadas, las responsabilidades desempeñadas, y los diversos grados de experiencia alcanzados en relación con la trayectoria profesional de cada uno de ellos.

Con cada uno de los participantes se mantuvieron dos entrevistas, sobre la base de un guión genérico. Las entrevistas, pues, tuvieron un carácter semi-estructurado, si bien en la mayor parte de los casos las conversaciones adoptaron durante su transcurso un tono informal, y las temáticas de discusión un carácter emergente.

CUADRO I
Fases del proceso de investigación



Antes de iniciar la segunda fase de entrevistas, a cada uno de los participantes se le entregó una copia de la transcripción literal de la conversación mantenida con él o ella durante la primera fase, junto con una síntesis de la misma donde se sugerían algunas posibles interpretaciones y conclusiones relativas a los tópicos abordados. Al iniciar cada una de las segundas entrevistas, a los participantes se les dio la oportunidad de modificar tanto el contenido de las conversaciones previas como el de las interpretaciones elaboradas a partir de ellas. Tan sólo en uno de los casos se solicitó omitir una información aportada durante el transcurso de la primera entrevista. Las conversaciones mantenidas durante esta segunda fase fueron también, como en el caso de las anteriores, grabadas en audio-casete y transcritas después de modo literal. La duración media de las entrevistas fue de unos 60 minutos para la primera fase, y de 45 minutos para la segunda.

Conforme se fueron realizando las entrevistas, éstas estuvieron sujetas a un proceso de reducción de datos que comenzó con las mismas tareas de transcripción. Antes de comenzar la segunda fase de

entrevistas en cada centro, la lectura de las distintas transcripciones se utilizó no sólo para elaborar las síntesis interpretativa que recibió cada participante, sino también para confeccionar un primer sistema provisional de categorías que orientase su posterior análisis. Una vez elaborado el sistema de categorías definitivo, el análisis de los datos se realizó a través del soporte informático del programa para análisis cualitativo AQUAD *Five* para *Windows*. Puesto que no se han establecido relaciones causales o recuentos numéricos, su aplicación para el tipo de análisis realizado se ha limitado a la asignación de códigos a cada unidad de significado y a su posterior recuperación por categorías individuales o agrupadas en torno a dimensiones, según el caso.

LOS CICLOS COMO ESTRUCTURAS COLABORATIVAS FORMALES

En los cuatro centros participantes los ciclos educativos se configuran como estructuras formalmente establecidas en las que la colaboración docente está presente a distintos niveles. En términos generales, los distintos ciclos de los centros estudiados

representan espacios formales que brindan ciertas posibilidades estructuradas para el trabajo colaborativo, mediante el desarrollo de una serie de tareas que no suelen variar considerablemente de unos ciclos a otros o incluso entre centros. Por otro lado, estos mismos ciclos también funcionan en los distintos centros como estructuras que en cierto modo «encierran», restringiendo el ámbito y el alcance del propio trabajo docente, estableciendo límites a las posibilidades de acuerdo y colaboración, y debilitando la visión de conjunto que desde dentro de cada uno de ellos puede obtenerse con respecto al centro y su funcionamiento global. Los ciclos, pues, constituyen estructuras formales que promueven a la vez que coartan las posibilidades de colaboración entre el profesorado del centro.

Junto a estos atributos más o menos comunes identificados en los cuatro centros participantes, al menos en dos aspectos es posible detectar importantes variaciones y matices:

- Dentro de un mismo centro o en centros distintos, no todos los ciclos tienen la misma importancia en cuanto a su capacidad para configurar el trabajo docente, proporcionar oportunidades para la colaboración y definir el nivel de identificación y vinculación profesionales de cada profesor.
- Además de las diferencias encontradas en el interior de cada centro entre unos ciclos y otros, pueden establecerse variaciones genéricas entre los distintos centros en cuanto al modo de concebir el trabajo dentro de los ciclos y a sus pautas generales de funcionamiento.

PATRONES RECURRENTES PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CICLOS

A pesar de estas divergencias, como he señalado más arriba, el trabajo dentro los

ciclos presenta una serie de pautas comunes más o menos invariables. Esto ocurre con respecto al tipo de tareas que los ciclos entienden como propias y en las que invierten el tiempo formalmente reservado para el trabajo por ciclos. En todos los centros visitados, por ejemplo, los ciclos son los encargados de realizar una programación académica general en los días previos a que se inicie el curso escolar, así como de proceder a su revisión cuando éste toca a su fin:

... los primeros quince días de septiembre nos vemos aquí todos los días, hacemos una temporalización del curso, vemos las semanas con las que contamos cada trimestre – eso es lo primero que hacemos.

(Profesora centro 2, 2ª entr.)

Siempre tenemos el plan anual. [...] Y entonces, nos reunimos a principios de septiembre todos otra vez y lo revisamos. Miramos la memoria: qué hemos conseguido, qué no hemos conseguido, qué hemos logrado, en qué hemos fallado, en qué nos hemos equivocado, cómo podemos corregir en qué nos hemos equivocado. Y en septiembre hay todos los años una revisión. [...] Y eso sí, para eso el grupo funciona.

(Profesor centro 3, 1ª entr.)

Junto a la elaboración y revisión del plan anual, el otro gran núcleo de trabajo común en los ciclos gira en torno a la organización de actividades extraescolares y complementarias. En este caso, además de su planificación a principios de curso, los ciclos suelen reunirse durante el año escolar con objeto de distribuir responsabilidades y coordinar los detalles relacionados con la puesta en marcha de tales actividades. En todos los centros participantes está presente esta función de los ciclos:

Los ciclos son los que organizan, por ejemplo, todas las excursiones, actividades extraescolares...

(Profesor centro 2, 1ª entr.)

(El ciclo se ocupa de) las actividades en las que tengamos que intervenir todos. Actividades, por ejemplo..., pueden llegar el día

de la paz, los días estos así, pues entonces tenemos que coordinarnos, porque entonces sí que hacemos todos las mismas actividades.

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

... también hay otros temas muy puntuales que hay que tratarlos en ciclos por las circunstancias que sean. Por ejemplo, que viene la semana cultural. Pues venga, vamos a prepara en ciclos qué es lo que se va a hacer, cómo lo vamos a organizar y demás. Que viene... las navidades; pues cómo vamos a organizar la fiesta de esto. Ahora, la fiesta de fin de curso; pues cómo vamos a organizar la fiesta de fin de curso, cuándo se van a dar las notas... Todo eso se trata en el ciclo.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

Los ciclos, por tanto, definen estructuras para el trabajo en equipo del profesorado en torno a dominios más o menos estables que se reiteran en las distintas instancias analizadas a modo de patrón fijo. Aunque en determinados ciclos las posibilidades del trabajo conjunto se extienden también a otros ámbitos, en buena parte de los casos el trabajo dentro del ciclo comienza y acaba justo aquí:

A principio de curso (los ciclos) se reúnen muchísimo... La actuación del ciclo es fundamentalmente a principio del curso, que es donde se coordinan... Todo lo que es el plan de centro viene por ciclo, es donde hay que coordinarnos. A final de curso también para hacer la memoria de todo esto.

(Profesor centro 2, 1ª entr.)

(El ciclo trabaja) más que nada en las otras actividades que en las puramente de áreas.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Entonces, si tenemos en cuenta que el mayor peso del trabajo en el ciclo se concentra en torno a la programación general, a la que suele concedérsele en la mayoría de los casos un carácter burocrático, y a encuentros puntuales a lo largo del curso para la organización de actividades determinadas desde instancias superiores (equipo directivo, delegación educativa...), nos

encontramos con que la función del ciclo tiende a limitarse a «todo lo que se sale de lo que es tu trabajo de aula» (Profesora centro 4, 1ª entr.), quedando generalmente intacto lo que constituye el núcleo del trabajo docente, es decir, aquellos aspectos didácticos y organizativos más vinculados a los procesos de aula. En estos casos, el trabajo colaborativo dentro del ciclo se reduce a su mínima expresión.

Además de los contenidos comunes que constituyen el núcleo del trabajo dentro de los ciclos, un patrón recurrente en la mayor parte de los casos analizados es el que se relaciona con el predominio del nivel sobre el ciclo como estructura de trabajo. Atendiendo a los testimonios de los participantes, puede afirmarse que el ciclo funciona como estructura formal cuya razón de ser se agota en los cometidos puntuales que acabo de definir. Más allá de estos contenidos, y en algunos casos incluso para éstos, el devenir cotidiano transcurre dentro de los márgenes del nivel y de los ámbitos de actuación conjunta que se establezcan dependiendo de la relación definida dentro del mismo. El ciclo, pues, tiene un carácter más formal y menos operativo; sus funciones se circunscriben a un territorio mucho más delimitado y con un impacto sensiblemente menor en la práctica diaria:

(Funcionamos) más a nivel de nivel. Pero claro, cuando hay actividades así comunes, complementarias, extraescolares y eso sí que lo hacemos más a nivel de ciclo.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

... el ciclo, vamos, nos reunimos y eso, pero más que todo son los niveles paralelos. Los niveles paralelos son los que funcionamos más. También por las circunstancias del colegio, que estamos tan divididos en pabellones[...]. El nivel (me aporta) más que el ciclo.

(Profesora centro 2, 2ª entr.)

... funciona más que nada a nivel de curso, a nivel de... al mismo nivel [...]. Yo diría que de uno a diez, es diez dentro del nivel, y de

uno a diez en el ciclo, pues a lo mejor es cinco, o... Baja mucho, ¿no?, baja mucho [...]. No tenemos tanta iniciativa como ciclo, que como nivel [...] porque yo estoy todo el día con el pensamiento «nivel», mi clase y la de mi compañera [...]. Y debería de dar el salto al ciclo. Yo ahí me atribuyo mucha culpa.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Por otro lado, si bien el ciclo no suele tener el potencial suficiente como estructura formal para incidir sobre la práctica en el aula, sí que actúa como tal estructura reduciendo la visión global que desde ella se puede tener con respecto al funcionamiento del centro, y mermando las oportunidades formales de colaboración vertical. En este sentido, el ciclo tiene cierto poder envolvente, cierta capacidad referencial e identificativa que limita a sus fronteras el ámbito de actuación conjunta de los docentes. Más allá de la «salud» y utilidad de los equipos de coordinación pedagógica (ECTP), que en cada centro comporta matices distintos, éstos suelen percibirse como estructuras de carácter informativo y representativo, y por tanto insuficiente para asegurar una adecuada coordinación inter-ciclos. Este hecho se acusaba en todos los centros participantes:

(El hecho de que nos concentremos mucho en el trabajo por ciclos) puede hacer (que perdamos la visión de centro). Es más, puede hacerlo porque yo creo que se está perdiendo. No es que puede hacerlo, es que se está perdiendo. Porque además nos lleva..., nos da lugar a este tipo de enfrentamientos tontos y absurdos.

(Profesor centro 3, 2ª entr.)

Para tener una visión de centro, tú te tendrías que salir de tu propio ciclo y ver cómo va el centro, y tener esa visión global. Si tú te estancas en tu ciclo y te acomodas en él, la visión del centro la pierdes. O tienes la que te dan. Y entonces, ya no es una visión tuya.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

... te encierras demasiado en el ciclo y pierdes un poco la perspectiva de los demás. La

verdad es que sí, que yo sé poco lo que hacen los demás.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

Cambiaría lo mismo, pues que funcionase más los ciclos en cuanto al paso de un ciclo a otro; y la coordinación, que uno sepa por dónde va el ciclo anterior y el ciclo posterior. Esa información creo que falla un poco aquí.

(Profesor centro 1, 2ª entr.)

A lo mejor el mayor problema es que no se coordinan entre ciclos; que si nos llegáramos a coordinar más entre ciclo, quizá el niño que entra en el ciclo tendría menos problemas.

(Profesor centro 1, 2ª entr.)

EL PODER ESTRUCTURANTE DEL CENTRO

Sin embargo, no es posible sostener que el funcionamiento de los ciclos en los distintos centros, y aun en un mismo centro, sigue un patrón más o menos homogéneo. Una primera diferencia básica en la que las divergencias se dan entre centros distintos tiene que ver con la frecuencia con que los ciclos suelen reunirse y el grado de estructuración de las tareas que se les asigna. En al menos dos de los centros participantes, justamente aquéllos en los que el trabajo en los ciclos se limita a los contenidos mínimos descritos más arriba, el ritmo de las reuniones viene determinado por la necesidad de realizar las tareas que puntualmente se les van encomendado:

(La frecuencia de las reuniones) depende de si hay mucha..., en ese trimestre hay más actividades o menos actividades (extraescolares y/o complementarias) [...]. Entonces, depende de lo que haya, de las cosas que haya o no haya, pues nos reunimos más o menos.

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

En estos casos, las horas de exclusiva suelen destinarse a encuentros con los padres o a otro tipo de reuniones, salvo en aquellas ocasiones en las que al ciclo se le asigna alguna tarea de orden prioritario.

Las reuniones de ciclo son, pues, el elemento que siempre puede suprimirse o postergarse en presencia de otras prioridades, lo cual sugiere también una idea aproximada del tipo de tareas que en ellas se realizan y de la importancia relativa que se les concede:

El ciclo se tendría que reunir también una vez a la semana. Las reuniones serían de cinco a seis, (pero...) en realidad los ciclos se mueven bastante, se mueven... casi semanalmente. Si alguna semana porque hayamos tenido tutorías, que eso es siempre, no se puede quitar; si hay claustro, y además hay grupo de trabajo, a lo mejor el ciclo no se ha podido ver esa semana, aunque sea semanalmente, porque hemos tenido un claustro, hemos tenido un consejo escolar... En fin, que hay mucho movimiento.

(Profesor centro 2, 1ª entr.)

Tampoco te vayas a pensar que son reuniones estrictas, serias, que nos ponemos... No, llega el martes por la tarde, venimos. ¿Que no hay ninguna cosa que preparar?, pues unos reciben a sus padres, otros a los suyos. ¿Que hay algo que preparar?, pues en cuanto que terminamos las tutorías, «oye que cuando acaben las tutorías tenemos que hacer esto», pues entonces nos vemos un ratillo.

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

En los otros dos centros, el contenido de las reuniones y su periodicidad están sujetos a un funcionamiento más estructurado y sistemático, aunque en cada caso debido a factores distintos. En el centro 1, la constitución de un grupo de trabajo común para todo el centro, que tiene por objeto la elaboración del PCC, viene definiendo la dinámica de trabajo de los ciclos desde hace algunos meses:

...a nivel de tercer ciclo últimamente pues estamos funcionando... que estamos haciendo lo del proyecto curricular, y claro le estamos dedicando a eso un tiempo...

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Prescindiendo de la elaboración del PCC, que durante los meses en los que se

visita el centro ocupa la labor de los ciclos de modo exclusivo, lo habitual en el centro es que los ciclos se reúnan con cierta frecuencia, porque «siempre hay cosas que hacer, digamos hay que preparar una celebración, o hay que hacer algún documento, o hay que hablar en el ciclo de algo». (Profesor centro 1, 1ª entr.). El considerable volumen de actividades complementarias que organiza y desarrolla el centro justifica de modo importante el ritmo de trabajo de los ciclos. Uno de los profesores, coordinador del grupo de trabajo de los PC, reiteraba esta misma idea:

Ahora mismo estamos centrados básicamente en eso (en el PCC) [...]. Pero el ciclo trabaja... pues se suele hacer una reunión el lunes con lo que el ciclo debe trabajar el martes, cuando hay algo.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

En el otro centro, los ciclos tienen unas áreas de trabajo definidas y programadas que les hacen tener entidad propia como estructura de trabajo colaborativo. En este caso, cada ciclo decide y prioriza a principios de curso los centros de interés sobre los que va a trabajar durante el año escolar, y periódicamente recibe una programación elaborada por el jefe de estudios donde se recogen esos mismos centros de interés, secuenciados y distribuidos temporalmente, con objeto de sistematizar el trabajo de los ciclos:

A primeros de curso elegimos sobre tres temas básicos que vamos a trabajar a lo largo del curso. [...] ya el jefe de estudios te dice lo que tienes que hacer; me da un plan de trabajo para todo el mes [...]. Nos recuerda a lo que nosotros nos habíamos comprometido a principios de curso, que era en estos temas que te he dicho.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

LOS CICLOS COMO SUBCULTURAS: DISTINTOS TIPOS

El trabajo dentro de los ciclos difiere no sólo en función del grado de estructuración

de las reuniones que se mantienen y de las tareas que se desarrollan, el cual viene determinado en gran parte por factores de carácter institucional que inciden sobre cada uno de los ciclos. Hay, además, un elemento cultural, que depende fundamentalmente de variables relacionales y otras vinculadas a ideologías profesionales, que ejerce un poder definitorio decisivo en las posibilidades que el ciclo brinda como espacio colaborativo. En este sentido, aun dentro de un mismo centro, cada ciclo conforma una subcultura propia, identificable por el grupo y desde fuera del mismo, que define los límites de la naturaleza y el alcance del trabajo colaborativo que es posible desarrollar dentro de él. En algunos casos, la cohesión interna del grupo puede llegar hasta el punto de que sus propios rasgos identificativos se definen en contraposición con la cultura institucional más amplia del centro. Curiosamente, uno de los ciclos se definía a sí mismo como el «grupo de los disidentes» (Profesor centro 3, 1ª entr.) en relación con el resto del claustro, por su capacidad para tomar decisiones consensuadas dentro del grupo y defenderlas de modo unánime ante el resto de los profesores y de la comunidad educativa del centro.

El clima de relaciones dentro del ciclo constituye un factor importante para crear un caldo de cultivo propicio a que se den este tipo de condiciones colaborativas, pero por sí mismo no es suficiente ni determinante. Es necesario que converjan, además, aspectos relacionados con las disposiciones personales a la colaboración y cierta afinidad en cuanto a las concepciones individuales sobre la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo docente, las funciones de la escuela, etc.

En algunos casos, como el que se refiere en el siguiente fragmento, un buen clima relacional dentro del ciclo sí va acompañado de ciertos hábitos de trabajo colaborativo, pero el vínculo no es, evidentemente, ni causal ni lineal:

...yo creo que el ciclo, la verdad, que ha trabajado muy bien siempre. [...] Tú entras en una reunión nuestra y es que estamos todo el día riéndonos.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Luego, si es difícil concebir dinámicas de colaboración dentro de los ciclos en ausencia de relaciones personales más o menos cordiales, su simple presencia no asegura ni garantiza su constitución en un espacio colaborativo. Otra suerte de factores, más ligados a las actitudes personales y a las orientaciones ideológicas y metodológicas, funcionan como determinantes en este sentido. Uno de los profesores atribuía a estas condiciones el buen clima de trabajo colaborativo dentro de su ciclo:

Fundamentalmente, para que un ciclo funcione bien es las ganas de trabajo y la capacidad de trabajo que tengan los profesores. Y lógicamente que tú, que los cuatro, los cinco..., los que estén sean personas que se apoyen entre sí y vayan todos a una. Porque en el momento en que hay una ruptura de alguien o de uno del ciclo, el ciclo va al garete. [...] Entonces, yo creo que es fundamental para que el ciclo funcione, primero que el profesorado esté unido –el profesorado del ciclo–, que aquí estamos muy unidos; y segundo, que vayamos todos a una.

(Profesor centro 3, 2ª entr.)

En este sentido, es la constitución interna de cada ciclo –la red informal definida por las características personales y profesionales de los miembros que lo integran– la que finalmente decide cómo se orientan aquellos otros factores que intervienen en la dinámica institucional más amplia diferenciando unos centros de otros.

Utilizando como criterios básicos los niveles de cohesión interna y el grado de afinidad personal y profesional entre los miembros del grupo, he establecido la siguiente tipología de ciclos. A cada una de estas categorías puede adscribirse, al menos, uno de los ciclos estudiados. En otros casos, la asignación no es tan lineal bien por la falta de datos relevantes, bien

por el carácter discreto de las mismas categorías. No se trata, por otro lado, de una categorización exhaustiva, en el sentido de que no se recogen todos los tipos posibles o pensables; en ella tan sólo he tratado de identificar y agrupar los ciclos analizados en este estudio a partir de diversos rasgos emergentes y reiterativos. Su valor, más que como instrumento heurístico de categorización, consiste en sugerir factores que pueden estar determinando el funcionamiento interno de los ciclos según patrones de trabajo más colaborativos o más individualistas.

- **Ciclos fragmentados.** Lo que define a estos ciclos son sus escasos niveles de cohesión interna y de afinidad personal y profesional entre los individuos que lo integran. El carácter de fragmentación del ciclo no responde tanto a la presencia de luchas o enfrentamientos internos, en los casos identificados, al menos, no hay constancia de tales dinámicas, cuanto a que la falta de referentes personales y profesionales dentro del grupo actúa aislando a los individuos y a las prácticas que éstos desarrollan, y provocando en determinados casos la búsqueda de puntos de referencia y apoyo fuera del propio ciclo.

Una profesora adscrita a un ciclo de estas características señalaba la falta de elementos comunes entre los miembros de su grupo como el principal motivo que explica la ausencia de cualquier rasgo de trabajo en equipo:

Lo que pasa (en mi ciclo) es que somos cuatro personas que no tenemos mucho en común, en general, no tenemos... Entonces, pues... vamos ahí apanándonos, haciendo cosas. Pero vamos, no es de los ciclos que funcione. Yo he estado en otros ciclos otras veces que han funcionado mejor, que hemos estado más de acuerdo.

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

- **Ciclos transigentes.** En estos ciclos el nivel de cohesión interna, sin llegar a ser elevado, puede alcanzar valores relativos. Los miembros pueden compartir entre sí cierta afinidad personal, pero difícilmente encuentran nexos de unión en cuanto a sus ideas y concepciones de la práctica profesional. Las relaciones dentro del ciclo son distendidas, lo cual ayuda a generar dosis de transigencia y, en cierto sentido, indiferencia con respecto a la práctica del compañero o compañera. Se admite que cada uno tiene su modo personal de trabajar y se reducen al mínimo los niveles de coordinación exigidos. El grupo puede funcionar como tal para aquellos ámbitos que no afectan directamente a la práctica en el aula.

Una de las profesoras entrevistadas, por ejemplo, adscrita a un ciclo en el que el trabajo se limita a cuestiones meramente formales, valora el buen ambiente que define las relaciones personales dentro de su ciclo, pero caracteriza el funcionamiento del grupo de modo similar al que define a este tipo:

De entrada, nos llevamos bien, que eso es muy importante. No siempre los compañeros se llevan bien, chocan... Nosotros nos llevamos bien [...]. En cuanto a método de enseñanza, pues ahí él tiene sus truquillos y sus cosas que le gustan más porque le funcionan, y yo tengo los míos que funcionan más. Entonces, no somos personas de esas de estar todo el día haciendo lo mismo [...] en eso no nos metemos. [...] No tenemos problemas de estar en desacuerdo, porque es lo que te digo: cuando alguien se empeña en que hay que hacer algo... «Venga, lo que tú quieras... », y ya está. No discutimos, no tenemos...

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

- **Ciclos enquistados.** Puede tratarse de ciclos fragmentados o transigen-

tes, e incluso puede que entre sus miembros exista cierta afinidad profesional, pero además se reúnen una o varias circunstancias que añaden ciertos matices al funcionamiento del grupo. Entre estas circunstancias figuran el llevar compartiendo la pertenencia al mismo ciclo con los mismos compañeros durante muchos años, el encontrarse en una etapa avanzada del ciclo vital y de desarrollo profesional, o el adoptar concepciones sobre el trabajo docente que enfatizan los rasgos individualistas o que desvalorizan el trabajo colaborativo en torno a la práctica en el aula. Dos testimonios de centros distintos, uno en alusión a un ciclo ajeno y el otro referido al propio ciclo, sirven como ejemplo de este tipo:

...en el primer ciclo creo que hay una cosa muy curiosa, y es que llevan tantos años trabajando juntas, casi no tienen casi nada que decirse. Es decir, van a la par, son... van perfectas, es decir, prácticamente, por ejemplo, en lo que en cada nivel se va trabajando, pero ya está, surgen muy pocas cosas nuevas, ¿entiendes lo que te quiero decir o no?, hay menos eso... menos inquietud por... por eso. Son también, algunas son personas también ya más mayores, entonces, claro, ahí siempre pues cuesta más trabajo.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Todos los que estamos en quinto y sexto [...] que como mínimo llevamos quince años juntos, que nada más con mirarnos sabemos ya lo que va a decir, lo que tiene que decir, lo que va a proponer y de qué manera lo va a llevar a cabo. Entonces no hacen falta muchas palabras. [...] Así que fíjate si necesitamos coordinarnos mucho. Así y todo nos reunimos, nos coordinamos, vemos... Pero que casi siempre se sabe a dónde va a llegar cada uno.

(Profesor centro 2, 2ª entr.)

En este caso, el término «enquistado» lo he tomado prestado de uno de los profesores, que desde su experiencia en el centro contemplaba la necesidad de que el profesorado fuese cambiando periódicamente de grupo y de ciclo para evitar su acomodamiento en una práctica rutinaria e individualista:

Si eso existiera (la rotación de cursos y ciclos), estaríamos todos mucho más abiertos, y no la gente enquistada. La gente está enquistada porque está en tercero y en cuarto, en tercero y en cuarto..., siempre en lo mismo, y de ahí no salen.

(Profesor centro 3, 2ª entr.)

- **Ciclos colaborativos.** Este último tipo se caracteriza porque los miembros del grupo se encuentran relativamente cohesionados y comparten ciertos fundamentos de sus creencias personales y concepciones profesionales. La denominación de «colaborativo» constituye, en realidad, un término amplio que puede designar formas y grados de colaboración distintos dentro del ciclo. De hecho, tres de los ciclos analizados podrían incluirse en esta categoría, aunque las manifestaciones del trabajo colaborativo en cada uno de ellos comportan diferencias significativas. Por otro lado, el hecho de que el ciclo funcione en base a una cierta colaboración entre sus miembros no implica necesariamente que sus prácticas sean innovadoras y cualitativamente mejor – al menos no en mayor grado que en el resto de ciclos. El elemento principal que define a este tipo es un funcionamiento más colegiado con respecto a los otros tres tipos, derivado de la mayor afinidad entre sus miembros, pero el alcance de este modo de trabajo y sus implicaciones con respecto a la práctica individual en el aula

pueden ser de diverso signo y, en cualquier caso, dependen de otra serie de variables adicionales.

Uno de los profesores describía en estos términos el funcionamiento de su ciclo y el contenido del trabajo dentro de él:

(En el ciclo trabajamos) muy bien, muy bien. Vamos parejos. A principio de curso preparamos los trabajos, preparamos la programación del año entero, y después procuramos, aunque tenemos siempre..., modificamos algunos contenidos, algunos objetivos, y la verdad que el ciclo trabaja bien. Nos reunimos todas las semanas, una hora o una hora y media por semana, y vemos si hay algún problema, si hay alguno que se haya quedado atrás o nos hemos quedado atrás.

(Profesor centro 3, 1ª entr.)

En otro de los casos, el ciclo se percibe como un espacio estructurado en el que, si se reúnen ciertas condiciones, es posible un trabajo más colaborativo en torno a cuestiones tradicionalmente reservadas al ámbito privado de cada profesor:

...en el ciclo sí que es menos difícil cosas a nivel profesional, en el sentido de... No es que sea tampoco una cosa muy programada, muy estructurada y muy eso, pero ahí sí que nos metemos. Pero, claro, es que se da una circunstancia: [dos de los profesores] son compañeros desde mucho tiempo, y aunque son muy distintos, sí que van, digamos a una. Entonces, claro, todos los que nos vamos añadiendo, como además da la casualidad de que coincidimos bastante con ellos, pues nos vamos añadiendo a su carro.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Como señalaba más arriba, el verdadero interés de esta tipología no consiste tanto en que permite agrupar los distintos ciclos analizados en categorías más o menos estándares, cuanto en que se basa en criterios que sugieren condiciones que

inhiben o fomentan el trabajo colaborativo dentro de los ciclos. Estas condiciones, sin embargo, son en sí mismas matizables, puesto que no logran explicar por sí solas el funcionamiento global de cada ciclo. El factor «tiempo de pertenencia al ciclo», por ejemplo, aunque importante, no es decisivo en ausencia de otras circunstancias. En uno de los ciclos, de hecho, dos de los miembros comparten su adscripción desde hace ocho años, y han desarrollado una relación colaborativa que en la actualidad sigue realizando importantes aportaciones a sus respectivas prácticas en el aula. Similarmente, en el resto de los casos los rasgos de cohesión interna y afinidad de los miembros, aunque influyentes, no bastan para explicar la presencia o ausencia de dinámicas colaborativas. Parece, pues, que otra serie de factores, más directamente vinculados a las concepciones personales que el profesorado sostiene en torno al trabajo docente, el individualismo y la colaboración, desempeñan un papel determinante en este sentido.

La tipología presentada también resulta interesante porque permite identificar patrones de funcionamiento de los ciclos más o menos comunes, aunque con sus correspondientes matices, en función del tipo con el que se relacionen. En los ciclos que pueden incluirse en alguna de las tres primeras categorías, la tendencia es a concebir las reuniones de ciclo como un mero trámite burocrático que hay que satisfacer, pero que no revierte en la práctica profesional individual de modo directo ni indirecto. Los siguientes fragmentos, aunque algo extensos, merecen la pena de ser citados por cuanto recogen las opiniones de tres coordinadoras de ciclos distintos que reproducen patrones de actuación similares:

Yo, las reuniones de ciclo y todo eso, yo lo tomo como –y yo creo que todo el mundo lo toma así– como cosas meramente administrativas en las que hay que ponerse de acuerdo, y entonces vamos a ponernos de

acuerdo y ya está. Y, por ejemplo, si se va a hacer tales actividades, pues vamos a ponernos de acuerdo en las actividades y ya está. Se aceptan las actividades, o se acepta el sistema, y luego ya cada uno lo aplica según sus criterios.

(Profesora centro 4, 2ª entr.)

... a la gente hay que arrearla y decirle, «¡Chiquillo, venga que nos vamos a reunir!», «Venga, a ver, qué vamos a hacer hoy. Venga, pues vamos a revisar los contenidos del Área de Lengua», «¡Ofú, pero si eso ya se hizo el año pasado!», pero bueno, hay que hacerlo, porque yo luego tengo que hacer un acta. [...] luego nosotros hacemos lo que nos da la gana, en el ciclo. Yo muchas veces me invento las actas. [...] Que aquí somos ya todos muy mayores, y... al lío, que ya está, sabemos muy bien ya lo que hacemos.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

Nosotros, cuando nos piden papelitos y cosas, que no nos gusta a ninguno lo que es el papeleo, y de hecho, opinamos muchos que muchas veces en papelitos y en tontorías se nos va mucho tiempo que lo pierdes de preparar otras cosas. Pero bueno, cuando el papá, como le decimos, nos manda, nosotros muy obedientes preparamos nuestros papelitos. Eso sí, muchas veces nos hartamos de reír, porque hay veces que muchos papelitos lo que hacemos es copiar, y..., «¡Venga, vamos a cambiar para que no se note!», y empezamos a coger palabras y las cambiamos, y vamos poniendo sinónimos, y tenemos unos pitorreos [...] cuando llega la hora de las programaciones generales, cuando llega..., ahora por ejemplo, llega la hora que tienes que revisar el plan de centro, que tienes que revisar los objetivos, si los has conseguido o no lo has conseguido... Cuando todo eso, tenemos nuestros cachondeítos y nuestras cosas, porque en verdad muchas veces son puras formalidades que tampoco...

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

En los ciclos que he categorizado dentro del tipo «colaborativo», en cambio, es habitual encontrar patrones de respuesta diferentes ante el mismo tipo de tareas. Uno de los profesores describía en estos

términos cómo suele transcurrir una reunión de revisión dentro de su ciclo:

Entonces, a partir de ahí dices: «Bueno, ¿hemos conseguido los objetivos planteados?» - lo que te he dicho antes. Primero - te hablo de primero y de segundo - esos objetivos que te he comentado, ¿se han conseguido?, sí; no se han conseguido, ¿por qué?, ¿en qué hemos fallado?, «Pues hemos fallado en esto, en esto y en esto»; «¿Qué vamos a hacer los de este año?», «Pues mira, las circunstancias de este grupo, que por ejemplo, en vez de ir todos hay tres que no saben... ha pasado por esto». Entonces, se habla, y se dice: «Pues nos hemos equivocado en este objetivo. Vamos a quitar este objetivo, que era demasiado amplio, vamos a bajarlo»; o al revés: «Este objetivo es demasiado bajo... ».

(Profesor centro 3, 1ª entr.)

Que se busque un mayor rendimiento a la reunión no significa que no se perciba el componente burocrático que muchas de estas tareas pueden comportar. En otro ciclo de tipo «colaborativo», uno de los profesores reconocía el carácter burocrático que sigue restringiendo buena parte del trabajo dentro del ciclo:

(En el trabajo del ciclo) la burocracia, digamos, en ese sentido se lleva la palma. Es decir, ahora por ejemplo el PCC. El PCC, que estamos hasta aquí, y que si lo terminamos lo vamos a terminar por los pelos, es una cuestión meramente burocrática. O sea, en los ciclos lo que se ha podido decir es: «Vamos a poner las cosas de esta manera», para que todos digamos y lo pongamos de la misma manera. [...] O sea, si por ejemplo se ha hablado de los objetivos, no se ha discutido sobre los objetivos, se ha discutido sobre el aspecto formal de los objetivos, es a lo que da tiempo... [...] Pero probablemente lo único que se puede hacer es que todo tenga la misma forma. No se va a discutir... porque es que no va a haber tiempo, no lo va a haber.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Lo característico de estos ciclos, sin embargo, es que se reconoce que más allá de la función administrativa de las tareas

que desempeña el grupo es posible sacarles un rendimiento de cara a la práctica de los distintos miembros, y que en todo caso el grupo tiene valor en sí mismo como plataforma para el intercambio de ideas y el enriquecimiento mutuo, aunque sea en el contexto de este tipo de tareas. En este sentido, el trabajo dentro del grupo suele discurrir en un ambiente más informal, que es el que tiende a permitir el intercambio colaborativo *a pesar* de la naturaleza de las tareas formales que se deban desarrollar:

En el segundo ciclo, en las reuniones, nos quedamos hablando, aunque sea de la familia de uno... Pero en ese tipo de historias surgen cosas. Es decir, igual que se habla, por ejemplo, de lo que he hecho este fin de semana, se habla también de mi clase, se habla también de lo que he hecho, se habla también de esto, muchas veces sí... en tono de humor, en plan informal, pero... surgen cosas. Mientras que si, bueno, tu reunión es un mero trámite burocrático, pues no da lugar a que surjan esas cosas.

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

Es decir, los cuatro profesores, más los dos especialistas, todos los martes, siempre intercambiando... Algún día te tomas un café y no haces nada, pero sí es interesante, porque siempre, aunque estés tomándote el café, algo se habla, algo se comenta. Y siempre hay un punto de trabajo, es decir, que nunca venimos con el punto libre. [...] Pero si un martes venimos y decimos «Vamos a tomar café, y vamos a hacer...», pero siempre algo hay, aunque sea revisar los puntos.

(Profesor centro 3, 1ª entr.)

Por otra parte, muchas veces la coordinación tiene lugar fuera de los espacios formales reservados para el encuentro dentro del ciclo, desarrollándose en episodios puntuales y esporádicos, de modo informal, pero con mayor continuidad, espontaneidad y naturalidad. En algunos casos, estos encuentros informales permiten abordar cuestiones organizativas que revisitan cierta urgencia, sin necesidad de recurrir a la reunión formalmente estructurada

o de que estén presentes todos los miembros. El ciclo funciona entonces en cierto modo «apagando fuegos», resolviendo, conforme surgen, aquellas cuestiones que distraen la atención del trabajo verdaderamente relevante – aquél que cada uno desarrolla de modo individual dentro del aula:

Tampoco te creas que hacemos muchas reuniones, porque el día a día lo haces en el recreo, te ves, y si tienes que comentar algo lo comentas. [...] si llega un día que es una cosa rápida y hay que solucionarla a la hora del recreo, se hace a la hora del recreo.

(Profesora centro 4, 1ª entr.)

Pero en otros casos, vinculados de algún modo a la categoría de «ciclo colaborativo», la coordinación constituye más bien una cuestión de hábito –cultural, si se quiere– por lo que cualquier encuentro informal se aprovecha potencialmente para el intercambio de ideas, el sondeo de sugerencias o la revisión de determinadas cuestiones. Uno de los participantes, refiriéndose a un ciclo distinto del suyo –el de infantil– denominaba significativamente a este patrón de conducta «hacer labor de ciclo» (Profesor centro 1, 1ª entr.). También en el ciclo de infantil, pero en otro de los centros participantes, una profesora describía un modo de funcionamiento similar:

(Nos solemos ver) los martes, por la mañana antes de llegar, es decir, en cuatro ratos. Si en la hora de recreo no hablamos, «Que vamos a hacer esto y lo otro, ¿qué os parece?»; o entramos en la clase, «Mira, que se nos ha ocurrido tal cosa, ¿qué os parece?»; en los pasillos; los martes..., siempre cuando tenemos ocasión.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

Finalmente, conviene matizar que la diferencia entre ciclos transigentes y colaborativos puede ser, en determinadas ocasiones, más de grado que de cualidad. Esto es, la mayor afinidad profesional e ideológica entre los miembros de un ciclo colaborativo permite una frecuencia más alta de intercambios, pero éstos no implican

necesariamente una opción explícita y compartida por des-privatizar la práctica individual en todas sus dimensiones para someterla al escrutinio de los compañeros y compañeras. En este sentido, podría ser útil distinguir –dentro de este tipo de ciclos– entre los que tienen una orientación más *colaborativa*, en los que los miembros experimentan una interdependencia con respecto a su práctica profesional, y aquéllos con una orientación simplemente *cooperativa*, en los que la atmósfera de congenialidad permite una mayor disposición a compartir problemas y establecer acuerdos².

A MODO DE SÍNTESIS

En la mayoría de los casos, el trabajo dentro del ciclo comienza y acaba en tareas de orden burocrático y organizativo que se desarrollan de modo puntual y al margen de los procesos de aula. En este sentido, los ciclos no suelen tener una función pedagógica propiamente dicha, y en los pocos casos en los que es posible establecer algún tipo de relación de trabajo colaborativo su impacto no siempre se extiende al aula, o lo hace de modo indirecto.

Donde sí suele establecerse una relación de trabajo con un nexo de unión más estrecho con los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula es dentro de los niveles o cursos paralelos, en los que la vinculación puede abarcar desde la coordinación sobre mínimos y con carácter puramente formal, hasta el establecimiento de pautas informales de trabajo colaborativo.

No obstante, el funcionamiento de los distintos ciclos no está sujeto a pautas homogéneas, y sus posibilidades como espacio para el trabajo colaborativo dependen tanto de factores institucionales que operan en el centro en su conjunto, como de factores internos al mismo ciclo. En este sentido, se puede afirmar que el funcionamiento de los ciclos como estructuras de trabajo conjunto depende a la vez de procesos de heterorregulación –externos al ciclo– y de autorregulación –internos al ciclo–. No por obvio debe soslayarse, sin embargo, que este análisis resulta incompleto en la medida en que los procesos de heterorregulación no contemplan las imposiciones estructurales y temporales que se derivan de las instancias administrativas que regulan el funcionamiento de los ciclos y que, probablemente, ejerzan un

(2) En su trabajo sobre los departamentos de secundaria como «ámbitos de conocimiento», Siskin (1994b) establece una categorización de los distintos departamentos que estudia utilizando el doble criterio de «grado de inclusión» de los miembros del departamento y «nivel de compromiso» de cada uno de ellos con una tarea colectiva. A partir de estas dos dimensiones, Siskin distingue entre departamentos como comunidades sociales «vinculantes», «envolventes», «fragmentadas» o «divididas». La mayoría de los departamentos de su estudio se incluyen dentro de la categoría de «envolventes»: los profesores son miembros de un departamento cohesivo, comparten preocupaciones y actúan juntos para coordinar y apoyarse mutuamente en sus esfuerzos. Definido en estos términos, un departamento «envolvente» compartiría rasgos con lo que aquí he denominado un ciclo «colaborativo». Atendiendo a la descripción de Siskin, en ese tipo de departamentos son las preocupaciones individuales y no las metas colectivas las que guían las decisiones que se toman, y los intercambios colaborativos que puedan tener lugar comportan un coste mínimo sobre la autonomía individual de cada docente. La enseñanza, en sus palabras, «no es privada [...] pero tampoco es totalmente pública. No es elevada al escrutinio colectivo ni a las demandas de lealtad de metas colectivas». (p. 101). Es por eso que, en ausencia de un compromiso con una tarea común vinculante, ella prefiere hablar en estos departamentos de cooperación antes que de colaboración. Más allá de los paralelismos que se puedan establecer entre la clasificación de Siskin y la que aquí presento, que por lo demás tampoco son numerosos, su trabajo es interesante por la concepción que esta autora desarrolla en relación a las divisiones departamentales, entendidas como «mundos sociales» que con frecuencia determinan «la gente con la que se trabaja más estrechamente y el grupo social del que se es miembro» (p. 96), y que configuran distintos tipos de ambientes y de culturas dominantes.

poder estructurante no sólo directo, sino también indirecto, acotando las funciones pensables para estas unidades organizativas y sus márgenes de maniobra.

Por otro lado, las pautas de funcionamiento que operan a nivel de centro no tienen un impacto directo y unidireccional sobre los distintos ciclos. En este sentido, cada ciclo posee ciertos rasgos de trabajo diferenciales que, a modo de subcultura, reconstruyen, que no reproducen, la cultura institucional del centro en función de una serie de factores internos.

Las conversaciones con los profesores sugieren que, justamente porque es en los ciclos donde se supone que debe desarrollarse el trabajo conjunto relacionado de modo más directo con los procesos didácticos, los rasgos culturales que definen el funcionamiento interno del grupo son o pueden ser distintos de aquéllos que operan a un nivel más amplio e institucional, en donde las cuestiones de aula y vinculadas al trabajo individual no suelen abordarse o se hace de modo tangencial. Es en los ciclos donde las variables personales de los individuos que lo integran se ponen en juego para decidir qué ámbitos del propio trabajo docente son compartibles y cuáles quedan reservados al dominio de lo privado; qué tareas son susceptibles de realizarse de modo colectivo y qué otras deben ser resueltas para cumplir con los requerimientos administrativos de otras instancias.

En uno de los centros estudiados, el trabajo de los ciclos está coordinado y programado por el jefe de estudios y, en este sentido, el liderazgo que éste ejerce constituye un factor relevante para entender la dinámica de trabajo dentro de los distintos ciclos. Su tarea, sin embargo, no influye de igual modo en todos los ciclos, y la forma en que cada grupo la entiende y procesa, y actúa en consecuencia, difiere considerablemente en algunos casos. Los siguientes testimonios, que corresponden a dos profesoras y un profesor del centro, respectivamente, cada uno adscrito a un

ciclo distinto, son una muestra de esta divergencia:

Yo creo que sí, que (los ciclos) funcionan bien. Pero la verdad es que todo está orientado por el jefe de estudios, que yo creo que es el que mueve un poco los hilos en ese sentido, y lo hace bien. [...] En otros ciclos sí (hay sensación de imposición). Vamos, porque he oído comentarios y tal. Yo qué sé, hay gente que se toma las cosas de otra manera.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

Tenemos una jefatura de estudios que funciona, que es trabajadora y demás, pero desde luego no cabe la menor duda que está todo... todo el camino está delimitado.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

...no nos puede decir que él (el jefe de estudios) nos ha impuesto nada, somos nosotros los que hemos pedido ese tipo de trabajo.

(Profesor centro 3, 2ª entr.)

Al margen de posibles dinámicas de micropolítica institucional, cuya presencia es señalada además por los testimonios de los participantes, que puedan estar condicionando un tipo de respuesta u otro en cada caso, el análisis de las entrevistas sugiere, en éste como en los otros centros, que son las variables relacionales y personales, y aquéllas vinculadas a las ideológicas profesionales, las que ejercen una mayor influencia en la configuración de los ciclos. Estas variables, internas a cada ciclo, son las que en última instancia hacen de éste una estructura formal con funciones administrativas y de coordinación, o un espacio pedagógico para el trabajo colaborativo orientado a la reflexión y la mejora. Uno de los participantes sintetiza este argumento en la siguiente intervención:

Es que eso es muy importante, porque cuando tú no coincides a nivel personal y a nivel pedagógico y demás con el resto de gente, haces de la reunión un mero trámite: «Nos vamos a reunir, hablamos de esto, que es lo que nos vale, adiós muy buenas... ».

(Profesor centro 1, 1ª entr.)

SÍNTESIS Y DISCUSIÓN

En este artículo he tratado de imponer cierto orden interno a las diferentes dinámicas de colaboración docente que tienen lugar en los centros estudiados. Para ello he utilizado la idea de «espacios», entendidos como lugares que ofrecen posibilidades para la colaboración en distintos ámbitos del trabajo docente, con un grado diferente de estructuración o formalismo, y sobre contenidos y tópicos diversos. Estos espacios definen territorios para el trabajo compartido que cada centro «ocupa» de modo diferenciado. Los espacios, también, establecen límites e imponen fronteras con respecto al qué, cómo y con quién trabajar.

Entre los múltiples espacios en los que se desarrolla la colaboración docente en el interior de cada centro, en este artículo he abordado de modo exclusivo aquél delimitado por los ciclos educativos. En tanto que estructuras formales, los ciclos emergen como espacios potencialmente colaborativos, regidos por una serie de regularidades que se reiteran en los distintos centros estudiados, pero también por rasgos propios que se derivan de la construcción de los individuos mismos que lo integran. Una breve mirada a las aportaciones realizadas por otros estudios puede arrojar un poco de luz sobre la naturaleza y el alcance de estos rasgos.

MICRO-CONTEXTOS PARA LA COLABORACIÓN DOCENTE

La idea de espacios ha permitido centrar la atención en algunos aspectos que se han revelado cruciales para la comprensión del modo en que se vive y desarrolla la colaboración en los cuatro centros estudiados. Así, frente a las descripciones genéricas de trabajo colaborativo y culturas de colaboración, que tienden a utilizar como punto de referencia el centro escolar en su conjunto, las instancias de colaboración descritas en

los cuatro centros ponen de manifiesto la importancia de considerar *otros ámbitos*, que pueden situarse en un continuo que va desde el nivel institucional más amplio al micro-contexto definido por la díada de profesores. De hecho, las relaciones colaborativas más significativas de las referidas por los participantes son aquellas que se establecen con un grupo reducido de profesores, constituido con una base ya sea formal o informal. Esta cuestión, que desarrollo con mayor detalle a continuación, demanda una atención más intensa y sostenida por parte de investigadores y teóricos interesados en el tema de la colaboración docente.

La persistencia por parte de los investigadores de tratar a los centros de primaria y secundaria como si constituyeran una realidad unívoca, viene siendo objeto de reiteradas denuncias y críticas desde principios de los noventa (p.ej., Siskin, 1991; Grossman y Stodolsky, 1994). Los avances realizados en este aspecto se han traducido, a efectos prácticos, en la focalización de las atenciones hacia los departamentos didácticos de los institutos como el «dominio más prominente de potencial interdependencia entre profesores» (Little, 1993, p. 149), y, por tanto, como el elemento clave que permite definir un tipo de organizaciones frente al otro. Esta progresiva diferenciación ha tendido a acentuar la visión de los centros de primaria como entidades culturalmente homogéneas, en los que o bien se impone un «individualismo fragmentado», o bien impera una «cultura colaborativa». Por su parte, los institutos de secundaria han pasado a considerarse como un conglomerado de departamentos distintos entre sí, los cuales se erigen en «lugares probables para los vínculos personales [...] que pueden estimular discretamente el desarrollo profesional o simplemente proporcionar una escucha comprensiva, [...] lugares para la identidad profesional, [...] para subcomunidades claramente definidas y potentes». (Siskin, 1994a, pp. 137-138).

Del tratamiento indiferenciado, del todo insuficiente, se ha pasado por tanto a contemplar la colaboración como un rasgo institucional, en el caso de los centros de primaria, o como un atributo departamental, en el caso de los institutos de secundaria. En su argumentación de «la primacía y el potencial» de los departamentos de institutos, Johnson (1990) recogía bien esta perspectiva:

Mientras que el grupo de referencia principal de los profesores de primaria es la escuela, los profesores de instituto suelen considerarse a sí mismos como miembros de departamentos, depositando sus intereses e identidades principalmente con colegas que comparten intereses y formación académica similares (p. 167).

Algunos trabajos de carácter genérico, entre los que destaca el de Little y McLaughlin (1993), han tratado al mismo tiempo de resituar las culturas colaborativas –su «localización» y su «ocasión»– en contextos distintos del institucional. También en nuestro país se han publicado recientemente propuestas en esta misma dirección (González, 1999). Pero la tendencia general ha sido, como he indicado, la de cuestionar la dimensión espacial de la colaboración de modo casi exclusivo en referencia a los centros de educación secundaria.

El análisis del trabajo docente en las cuatro escuelas participantes, sin embargo, sugiere que la colaboración en los centros de primaria no puede entenderse como una cuestión *de todo o nada* en cuanto a su alcance institucional. La reiterada concentración en la colaboración a nivel de escuela oscurece la multiplicidad de micro-espacios y grupos de referencia a los que los profesores pueden vincular su trabajo. Los espacios que definen los ciclos y niveles educativos, presentados como lugares para la colaboración docente con entidad autónoma y de dimensiones micro-grupales, ponen de manifiesto la importancia de considerar otros ámbitos en la escuela primaria

además del institucional. Cada uno de estos espacios, como ya señalaran Little y McLaughlin (1993), «proporciona un microcontexto para las relaciones colegiales que puede operar en base a reglas bastante diferentes, centrarse en cuestiones diferentes, y aportar una significación diferente para las vidas y carreras de los profesores» (p. 4).

Estas mismas autoras indican que las afiliaciones entre profesores pueden ser de orden *circunstancial*, derivadas de una asignación docente común; pueden ser *inducidas*, como resultado de proyectos, responsabilidades de encuentros impuestas, asignaciones especiales; o pueden ser *optativas*, como en el caso de grupos de intereses especiales informalmente organizados. Salvo un caso que podría catalogarse, utilizando los términos de Little y McLaughlin (1993), como de afiliación inducida, el resto de las relaciones colaborativas referidas por los participantes entrarían dentro de la categoría de afiliación *circunstancial*, en tanto que el ámbito de la relación viene definido por la pertenencia de los miembros a una unidad organizativa determinada, fundamentalmente, el ciclo o los niveles en que éste se divide. Esto es importante porque sugiere, entre otras cosas, indicios sobre el poder estructurante que el componente formal del entramado organizativo ejerce en la definición de las relaciones de trabajo. En ningún caso se ha constatado algún tipo de vínculo colaborativo entre profesores unidos por intereses o proyectos comunes *al margen* de las circunstancias derivadas de la estructura formal. Determinadas estructuras, por tanto, *generan* espacios para la colaboración docente, pero también *inhiben* el desarrollo de otra suerte de vínculos colaborativos.

Dentro de este carácter más o menos formalizado de las relaciones colaborativas, sin embargo, hay diferencias significativas en cuanto al lugar en el que se desarrolla la colaboración. Las entrevistas vienen a confirmar la importancia de los *ciclos como una arena para la colaboración*

docente, tanto en términos formales como informales. En conjunto, sin embargo, son los espacios definidos por una orientación más informal los que se citan con mayor frecuencia como lugares para la colaboración. Estos espacios más informales, por su parte, suelen corresponderse con un ámbito de trabajo aun más reducido, que generalmente coincide con el de los *niveles* o cursos paralelos. Lo normal, en este sentido, es que las potencialidades colaborativas de estos micro-contextos tiendan a diluirse, en el caso de los ciclos, y a reforzarse, en el caso de los niveles. Éstos constituyen lugares centrales para el establecimiento de las relaciones más orientadas a la práctica y más frecuentes en las que se implican los profesores de los cuatro centros.

La investigación sobre departamentos colaborativos en secundaria ha puesto de manifiesto que lo habitual es que los profesores no se impliquen con todos sus colegas en actividades colaborativas dentro del departamento al que pertenecen, sino que lo hagan tan sólo con un número determinado de ellos. Lima (1997) apunta en este sentido a la probabilidad de que los departamentos alberguen subculturas colaborativas particulares en su interior. En el caso de los ciclos en los centros de primaria, podría argumentarse que, a pesar de sus menores dimensiones, la tendencia de los profesores es a afiliarse preferentemente con su compañero o compañera de nivel, y sólo de modo ocasional con el resto de miembros del ciclo. Como señalo más adelante, la extensión de la relación colaborativa en estos casos puede estar en función de las tareas y contenidos específicos que se definan y asiguen para el trabajo conjunto.

Cada ciclo presenta un comportamiento más o menos autónomo con respecto al de los demás ciclos y a las pautas culturales de la institución en su conjunto, y en este sentido pueden encontrarse más similitudes entre ciclos de distintos centros que en los que pertenecen a una misma institución. Lo

que puede constituir una condición capacitadora de la colaboración en un determinado contexto, puede ser percibido como una barrera en otro. No para todos los participantes constituyen los ciclos unidades de identificación personal y profesional. Para algunos no son más que una anécdota con escaso o nulo impacto en su práctica docente. Para otros, el ciclo puede definirse más por lo que inhibe y restringe que por las posibilidades que ofrece. Para un tercer grupo, en cambio, el ciclo se convierte en un grupo de referencia en el que se analizan y comparten determinados aspectos de la práctica docente. Lo que convierte a un ciclo en un espacio colaborativo está en función básicamente de variables personales y culturales, localizadas tanto en la arena institucional como en el contexto micro-grupal.

El de la colaboración, por tanto, aparece como un discurso más bien genérico que, en el caso de las escuelas de primaria, ha continuado tomando al centro en su conjunto y prestando escasa o ninguna atención a los múltiples micro-contextos que lo habitan. Los testimonios de los profesores participantes, sin embargo, dan fuerza a la idea de que en el contexto del centro escolar pueden coexistir múltiples grupos de referencia, diversos en cuanto a su amplitud, grado de estructuración y funciones. De hecho, las tareas más directamente vinculadas a la práctica suelen abordarse en el contexto de espacios colaborativos reducidos, tales como los ciclos o, con mayor frecuencia, los niveles. Cuanto más se acerca a la dimensión institucional, menos imbricada se encuentra la colaboración en la práctica diaria. Esto no significa negar el valor o la posibilidad de la colaboración en el contexto más amplio e institucional. Se trata, más bien, de reivindicar la atención a otros espacios que, justamente por su mayor proximidad al trabajo diario, pueden tener un mayor impacto en su transformación y mejora. Una mayor atención a estos grupos, que configuran espacios distintos para la

colaboración docente, puede facilitar la comprensión de las dinámicas colaborativas, de sus múltiples matices y complejidades.

¿CULTURAS O SUBCULTURAS COLABORATIVAS?

La visión monocultural de las organizaciones, desarrollada fundamentalmente durante los 80 con la publicación de algunos clásicos de corte gerencialista, parece hoy ampliamente superada. Trice y Beyer (1993) afirman que lo que en la actualidad predomina es una perspectiva multicultural que reconoce que las organizaciones tienen o, mejor, están formadas por subculturas que crecen con mayor facilidad que las culturas a nivel institucional, aunque en general es posible definir en la mayoría de las organizaciones una cultura global, con más fuerza en unos casos que en otros. Sin embargo, como ya apuntara Smylie (1991), aun constituyendo un rasgo inevitable de las escuelas, «el concepto de subculturas no ha sido bien articulado en el estudio de las culturas escolares» (p. 27). Este excesivo énfasis en la idea de cohesión cultural se ha traducido, entre otras cosas, en una aceptación poco cuestionada de la noción del *centro como unidad de cambio*, que sólo en algunos trabajos ha comenzado a problematizarse (p.ej., Siskin, 1994a).

En este artículo he explorado la idea de que, en los cuatro centros, los ciclos no sólo constituyen unidades formales para la organización del trabajo, sino que también tienden a generar hábitos y normas distintivas en cuanto a las modalidades de interacción profesional y el sentido que éstas tienen para los docentes que los integran. En este sentido, cada ciclo puede ser des-

crito como una *subcultura* dentro del entramado organizativo más amplio. Las diferencias entre ciclos derivan en parte del propio contexto institucional en el que se inscriben, en parte de la etapa educativa a la que se orienten. Pero estas diferencias pueden entenderse fundamentalmente como la construcción de los individuos mismos que lo integran. Es el modo en que cada uno de sus miembros interactúa entre sí y define su relación con el resto lo que, en último término, hace de cada ciclo un entorno, un «mundo social» diferente, con consecuencias distintas para la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.

Como apuntaba anteriormente, las descripciones de escuelas primarias han tendido a estar polarizadas, situándose en algún punto cercano al extremo de las culturas individualistas o al de las colaborativas. La balcanización de la cultura institucional (Hargreaves, 1994) constituye un rasgo que se ha atribuido de modo casi exclusivo a los institutos de secundaria, y las escasas referencias que se encuentran en las escuelas de primaria tienen que ver con la división entre etapas educativas (infantil y primaria)³ Probablemente no sea adecuado hablar de culturas balcanizadas en las escuelas de primaria dada su menor complejidad, tanto estructural y organizativa como (micro-)política. En efecto, comparados con los departamentos, los ciclos educativos en los centros de primaria comportan una dimensión más reducida, tanto en lo que se refiere a su cantidad en el entramado organizativo como a la composición interna de cada uno de ellos. Similarmente, las dinámicas micropolíticas que definen la lucha por recursos e intereses propios tienen en los centros de secundaria una base departamental que no suele encontrar

(3) En uno de sus primeros trabajos, sin embargo, Hargreaves (1992) también utiliza la idea de balcanización para referirse al aislamiento basado en ciclos o niveles que tiene lugar dentro los centros de primaria, y que suele traducirse en que «aunque suele ofrecerse una atención encomiable a la coherencia *lateral* del currículum *dentro* de los niveles y ciclos, la continuidad *vertical* en el currículum de un ciclo, o a veces incluso de un nivel, al siguiente, es desconcertantemente débil» (p. 225).

paralelismos en los ciclos de la escuela primaria. Sin embargo, algunos de los otros rasgos con los que el fenómeno de la balcanización ha sido definido, tales como la baja permeabilidad, la alta permanencia y, sobre todo, la identificación personal (Hargreaves y Macmillan, 1995) sí pueden tener su aplicación en el caso de los ciclos. En este sentido, más que balcanización, en los centros de primaria estudiados podría argumentarse cierta *fragmentación interna* derivada del funcionamiento semi-autónomo de cada ciclo. Los ciclos tienden a constituir subculturas que proporcionan fuentes de identificación y significado para los miembros que los integran. Como tales subculturas, se rigen por patrones relacionales diferenciales, y proporcionan oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo profesional de variada amplitud en cada caso. El conjunto de los ciclos, por otra parte, constituyen estructuras débilmente articuladas entre sí y difícilmente integrables en espacios representativos, de carácter más simbólico que práctico, para la coordinación vertical (léase los ETCP).

En este sentido, de modo similar a lo que ocurre con los departamentos de secundaria, los ciclos tienden a funcionar como «círculos que encierran a los colegas dentro de ellos» (Siskin, 1994b, p. 90). Es probable que las implicaciones relacionales y micropolíticas que se derivan de este poder envolvente de las unidades organizativas no estén presente, al menos con la misma intensidad, en el caso de los ciclos. De hecho, la tendencia general en el clima social de los cuatro centros es, como he indicado antes, de una ausencia de grupos consolidados y con una base formal. A nivel profesional, sin embargo, la capacidad delimitadora y restrictiva de los ciclos se reitera en los distintos contextos escolares. Siskin (1991) presenta los departamentos como «mundos diferentes». Curiosamente, una de las profesoras participantes en este estudio se refería a los ciclos de su centro en los mismos términos:

Colaboración sí hay, implicación mucha, pero sigue habiendo un trabajo de ciclos como si fueran mundos diferentes [...]. Es que son como piñas cerradas.

(Profesora centro 3, 2ª entr.)

En el contexto de los institutos de secundaria, trabajos como el de McLaughlin, Talbert y Bascia (1990) han puesto de manifiesto que, más que *una* cultura, lo que la mayor parte de estos centros tiene es un conglomerado de subculturas diversas y distintivas, y que los departamentos dentro de ellas suelen ser más distintos los unos de los otros que los centros educativos entre sí. Los datos de este estudio sugieren, de modo similar, que la colaboración puede no ser una característica de *una* escuela, sino más bien de algunos *ciclos* (en este caso, muy pocos) dentro de ella. Las vivencias de los participantes, expresadas a través de las conversaciones mantenidas, ponen de manifiesto que la colaboración en determinadas cuestiones docentes puede no ser una característica de la institución escolar, sino más bien de algún o algunos grupos que la componen, que en este caso tienen su correspondencia con las divisiones establecidas por las estructuras de ciclos. En cuestiones directamente vinculadas con los procesos de aula, son los ciclos, más que el centro en su conjunto, los que definen las posibilidades y el alcance de la colaboración docente.

La atención a los ciclos como configuraciones subculturales, por otro lado, problematiza la noción, extendida en la literatura, que diferencia entre culturas *fuertes* y culturas *débiles*. La presencia en cada centro de grupos formales de trabajo con una orientación más colaborativa que otros no implica que la cultura de ese centro sea «débil». En todo caso, lo que se puede afirmar es que el rasgo más destacado de esa institución es la presencia de distintas identidades culturales. Smylie (1991) capta esta idea de modo ilustrativo:

Sería un error, por tanto, implicar que donde el compartir está ausente la cultura esco-

lar es débil o inexistente. En cambio, esa cultura debe ser definida en términos de las características y de las relaciones entre sus subculturas. Debe ser entendida como sub-cultural (p. 27).

En este sentido, la identidad cultural de los ciclos es generalmente inconsistente si se atiende a criterios de trabajo colaborativo. En la mayoría de ellos prevalece un tipo de colaboración que, en términos de la literatura citada, podría relacionarse con las categorías de «forzada» o de «cómoda». En algunos, incluso, ni siquiera existe un claro patrón cultural compartido por todos los miembros⁴. Aun en el caso de los ciclos identificados con una orientación más colaborativa, hay un predominio a desarrollar el trabajo en equipo desde una concepción *instrumental*, que a su vez se relaciona con una idea de la colaboración basada en el consenso. En todo caso, la emergencia de patrones culturales y sub-culturales es el producto de una compleja interacción de factores. Así pues, el reconocimiento de que las culturas docentes son fenómenos locales y dinámicos deja sitio para atender a la pregunta de cómo hacer de las escuelas entornos que proporcionen más oportunidades para la interacción colegial entre los profesores *que deseen* implicarse en ella.

Sin que esto signifique un desprecio total hacia la idea del centro educativo como cultura colaborativa, la investigación educativa podría beneficiarse de contemplar las escuelas como organizaciones culturalmente diversas, que pueden albergar en su interior sub-culturas de diverso signo colaborativo. El énfasis en las dinámicas subculturales que se derivan de los ciclos no implica negar la importancia de la cultura institucional más amplia, que hasta cierto punto determina «qué significa ser un

profesor en un determinado lugar, qué tipos de actitudes, acciones e interacciones son apoyadas, toleradas o sancionadas». (Siskin, 1994b, p. 102). Significa, en cambio, reconocer que los profesores de un determinado centro educativo puede construir historias bastante distintas en cuanto a la orientación de su práctica y su desarrollo profesional en función del ciclo al que se adscriban. Es por ello que, en lugar de buscar culturas escolares colaborativas, deberíamos dedicar más tiempo a buscar subculturas colaborativas (o no colaborativas) dentro de las escuelas. Algunos trabajos sobre secundaria ya han comenzado a tomar como objeto de estudio los departamentos en lugar del centro en su conjunto (p.ej., Busher y Blease, 2000). En el caso de los centros de primaria, la atención explícita a unidades distintas de la institucional para el análisis de las culturas colaborativas constituye aún una tarea por realizar.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKKENES, I.: *Professional isolation of primary school teachers: A task-specific approach*. Tesis doctoral inédita. Leiden University, DSWO Press, 1996.
- BAKKENES, I.; BRABANDER, C. DE; IMANTS, J.: «Teacher isolation and communication network analysis in primary schools», en *Educational Administration Quarterly*, 35 (1999), pp. 166-202.
- BENNETT, N.; CRAWFORD, M.; RICHES, C.: «Managing educational change: The centrality of values and meaning», en N. BENNETT, M. CRAWFORD; C. RICHES (Eds.): *Managing change in education: Individual and organizational perspectives*. Londres, Paul Chapman Publishing, 1992, pp. 1-15.

(4) Aun en el caso de las subculturas, como plantea la perspectiva de la fragmentación descrita por Trice y Beyer (1993), la ambigüedad y el disenso puede ser el rasgo característico o, en todo caso, es necesario admitir que las culturas y subculturas «tienen centros y periferias; algunos miembros y algunas ideas son más marginales que otras» (p. 14).

- BOLÍVAR, A.: *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis, 1999.
- BRYK, A. S.; CAMBURN, E.; LOUIS, K. S.: *Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences*. Revision of paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1997.
- BUSHER, H.; BLEASE, D.: «Growing collegial cultures in subject departments in secondary schools: Working with science staff», en *School Leadership & Management*, 20 (2000), pp. 99-112.
- CANNON, P.; MORAN, A.: «Towards a collegial approach to whole-school evaluation», en *The Irish Journal of Education*, 29 (1998), pp. 63-74.
- CLEMENTE, M.: «¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?», en *Revista de Educación*, 320 (1999), pp. 205-221.
- CROW, G. M.; POUNDER, D. G.: «Interdisciplinary teacher teams: Context, design, and process» en *Educational Administration Quarterly*, 36 (2000), pp. 216-254.
- ESCUDERO, J. M.: *El centro como lugar de cambio: La perspectiva de la colaboración*. Ponencia presentada al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, 1990.
- FRIEDKIN, N. E.; SLATER, M. R.: «School leadership and performance: A social network approach», en *Sociology of Education*, 67 (1994), pp. 139-157.
- GARGIULO, M.; BENASSI, M.: «Trapped in your own net? Network cohesion, structural holes and the adaptation of social capital», en *Organizational Science*, 11 (2000), pp. 183-196.
- GONZÁLEZ, M. T.: «Equipos docentes y cultura de colaboración», en M. LORENZO; J.A. ORTEGA; E. CORCHÓN (Coords.): *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas* (vol. I). Granada, Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España, 1999, pp. 185-207.
- GROSSMAN, P. L.; STODOLSKY, S. S.: «Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching», en L. DARLING-HAMMOND (Ed.): *Review of research in education* (vol. 20). Washington, American Educational Research Association, 1994, pp. 179-201.
- HARGREAVES, A.: «Cultures of teaching: A focus for change», en A. HARGREAVES; M. FULLAN (Eds.): *Understanding teacher development*. Londres, Cassell, 1992, pp. 216-240.
- HARGREAVES, A.: *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*. Toronto, OISE Press, 1994
- HARGREAVES, A.; MACMILLAN, R.: «The balkanisation of secondary school teaching», en L. SISKIN; J. W. LITTLE (Eds.): *The subjects in question. Departmental organization in the high school*. Nueva York, Teachers College Press, 1995, pp. 141-171.
- HARGREAVES, A.: «Cultures of teaching and educational change», en B.J. BIDDLE, T. GOOD; I. GOODSON (Eds.): *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 1297-1319.
- HORD, S. M.: «Creating a professional learning community: Cottonwood Creek School», en *Issues about Change*, 6(2). Austin, Tx.: Southwest Educational Development Laboratory, 1998.
- JOHNSON, B. L.: «Organizing for collaboration: A reconsideration of some basic organizing principles», en D.G. POUNDER (Ed.): *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*. Albany, SUNY Press, 1998, pp. 9-25.
- JOHNSON, S. M.: «The primacy and potential of high school departments», en M.W. MCLAUGHLIN; J.E. TALBERT; N. BASCIA (Eds.): *The contexts of teaching in secondary schools. Teachers' realities*. Nueva York, Teachers College Press, 1990, pp. 167-184.

- KRUSE, S. D.; LOUIS, K. S.: «Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community» en *Educational Administration Quarterly*, 33 (1997), pp. 261-289.
- LIMA, J. A. de: *Colleagues and friends. Professional and personal relationships among teachers in two Portuguese Secondary Schools* (Tesis doctoral inédita). Ponta Delgada, Serviços de Documentação da Universidade dos Açores, 1997.
- LITTLE, J. W.: «Teachers as colleagues», en A. LIEBERMAN (Ed.): *Building a professional culture in schools*. Londres, The Falmer Press, 1990a (pp.165-193)
- LITTLE, J. W.: «The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations», en *Teachers College Record*, 91, 1990b, pp. 509-536.
- LITTLE, J. W.: «Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers», en J.W. LITTLE; M.W. McLAUGHLIN (Eds.): *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1993, pp. 137-163.
- LITTLE, J. W.; McLAUGHLIN, M. W.: «Perspectives on cultures and contexts of teaching», en J. W. LITTLE; M. W. McLAUGHLIN (Eds.): *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. Nueva York, Teachers College Press, 1993, pp. 1-8.
- LONNQUIST, M. P.; KING, J. A.: *Changing the tire on a moving bus: Barriers to the development of professional community in a new teacher-led school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1993.
- LOUIS, K. S.; KRUSE, S. D.: *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press, 1995.
- LOUIS, K. S.; MARKS, H. M.; KRUSE, S.: «Teachers' professional community in restructuring schools», en: *American Educational Research Journal*, 33, 1996, pp. 757-798.
- LYNN, L.: «Professional community – Three case studies. *Issues in restructuring schools*», 6, 7-16. Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools, 1994.
- MILLER, L.: «Redefining teachers, reculturing schools: Connections, commitments and challenges», en HARGREAVES; A. LIEBERMAN; M. FULLAN; D. HOPKINS (Eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1998, pp. 529-543.
- NEWMAN, F. M.: «School-wide professional community», en *Issues in restructuring schools*, 6, 1-2. Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools, 1994.
- NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; CAMPBELL, P.: *Whole curriculum development in the primary school*. Londres, The Falmer Press, 1992.
- NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; YEOMANS, R.: *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. Londres, Cassell, 1989.
- NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; YEOMANS, R.: «The culture of collaboration», en: A. POLLARD; J. BOURNE (Eds.): *Teaching and learning in the primary school*. Londres, Routledge, 1994, pp. 258-272.
- POUNDER, D. G.: *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*. Albany, SUNY Press, 1998.
- McLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E.; BASCIA, N. (Eds.): *The contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities*. Nueva York, Teachers College Press, 1990.
- ROWAN, B.: *The shape of professional communities in schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1991.
- SISKIN, L. S.: «Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary

- schools», en *Educational Administration Quarterly*, 27, 1991, pp. 134-160.
- SISKIN, L. S.: «Is the school the unit of change? Internal and external contexts of restructuring», en: P. P. GRIMMETT; J. NEUFELD (Eds.): *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. Nueva York, Teachers College Press, 1994a, pp. 121-140.
- SISKIN, L. S.: *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Washington, Falmer Press, 1994b.
- SMYLIE, M. A.: «Organizational cultures of schools: Concept, content, and change», en S. C. CONLEY; B. S. COOPER (Eds.): *The school as a work environment: Implications for reform*. Needham Heights, Allyn and Bacon, 1991, pp. 20-37.
- SMYTH, J.: *Critical politics of teachers' work: An Australian perspective*. Nueva York, Peter Lang, 2001.
- SYKES, G.: «Fostering teacher professionalism in schools», en R. F. ELMORE y asociados: *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco, Jossey-Bass, 1991 (pp. 59-96).
- TRICE, H. M.; BEYER, J. M.: *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1993.