

Introducción

El sentido de un análisis 'crítico' de la colaboración docente

La colaboración docente se ha convertido en uno de los grandes eslóganes en los discursos contemporáneos del cambio educativo. Tomada como término paraguas que alberga múltiples expresiones posibles de trabajo en equipo del profesorado,¹ la colaboración docente nos remite de forma casi obligada a toda una suerte de significados positivos y prácticas deseables. Esta premura colaborativa suele justificarse en términos de *necesidad* ante la coyuntura de la incertidumbre postmoderna y los cambios que afectan al alumnado y a las definiciones del trabajo docente; o bien en términos de *oportunidad* para atender a las demandas de flexibilidad y aprendizaje continuo que realizan la sociedad del conocimiento y la reestructuración del trabajo en el capitalismo tardío. Lo cierto es que, como ya afirmase Andy Hargreaves (1991: 48), «gran parte de la carga de la reforma ha sido colocada sobre sus frágiles hombros», de modo tal que la retórica en torno a la colaboración ha pasado a convertirse en parte de nuestro sentido común sobre lo que significa cambiar la educación y las organizaciones educativas. Sin embargo, el grado de extensión de un argumento o su nivel de incardinación en el sentido común no debería tomarse necesariamente como indicativo de su validez o autenticidad.

En este contexto actual de fascinación por lo colaborativo, un libro sobre «discursos» y «prácticas» de la colaboración docente puede remitir

¹ Siguiendo distinciones clásicas, podría establecer una taxonomía que discriminase entre la cooperación, la colegialidad y la colaboración como formas de interacción social que señalan una progresión de creciente complejidad y profundidad; y entre el grupo y el equipo como formas de trabajo conjunto que difieren en función de los niveles de interdependencia, de consenso en las metas y de desarrollo de los medios para su consecución. A lo largo de este libro, sin embargo, tiendo a omitir estas distinciones por razones de claridad argumental, utilizando en su lugar la noción de colaboración docente para aludir de forma genérica a cualquier expresión de trabajo grupal ideológicamente orientada y sostenida en el tiempo.

a un campo semántico lo suficientemente amplio como para generar expectativas diversas en sus posibles lectores. Clarificar el sentido y las pretensiones del texto que me dispongo a presentar se convierte, por ello, en una tarea obligada antes de comenzar a discutir otras cuestiones de índole conceptual. También constituye un ejercicio de honestidad, en la medida en que una forma honesta de comunicar al lector la estructura de contenidos de un libro puede consistir en especificar, en primer lugar, aquello que *no* encontrará en sus páginas.

Aunque el eje argumental de este libro es la colaboración docente, su intención principal no es la de ofrecer orientaciones que ayuden a transformar los centros educativos en organizaciones más colaborativas. De hecho, este texto no ha sido concebido con la idea de proporcionar un repertorio de fórmulas que permitan gestionar equipos de trabajo, maximizar el rendimiento de los mismos o, en términos más generales, optimizar el capital social y colaborativo de una determinada organización. Aunque este libro puede contener ideas relevantes de cara a valorar las dinámicas colaborativas que se desarrollan en una institución educativa, o incluso puede estimular vínculos de trabajo en equipo más auténticos entre el profesorado que la integra, estos potenciales efectos se relacionan en realidad con una forma de intervención organizativa que dista ostensiblemente del sentido habitual con el que ésta suele utilizarse.² No tengo la menor duda de que una obra de esas características —comprometida con la sistematización del conocimiento aplicado sobre el trabajo en equipo y colaborativo del profesorado— gozaría de interés suficiente y, sobre todo, de un mercado potencial más o menos vasto, especialmente si tenemos en cuenta la demanda irrenunciable en que se ha convertido ser un miembro «colaborativo» de la institución educativa. También es cierto, por otro lado, que esta literatura con un tono más bien prescriptivo es, con diferencia, dominante, y que en la actualidad existe un catálogo más o menos extenso de trabajos que recogen de modo ejemplarizante experiencias colaborativas desarrolladas en centros educativos y que aleccionan sobre técnicas e instrumentos al uso para la dinamización de los equipos de trabajo.

² Aunque la idea misma de intervención suele equiparse con los enfoques instrumentales dominantes, también es posible —como argumenta Veenswijk (2004)— pensar en una intervención desde planteamientos socio-construccionistas (y críticos) que se fundamenta en la comprensión de las dinámicas profundas que tienen lugar dentro y en torno a las organizaciones, antes que en una formulación de recomendaciones sobre «culturas (colaborativas) óptimas».

Si, tal vez como cabría esperar, este libro no ofrece orientaciones prácticas para promover relaciones más colaborativas y colegiales entre el profesorado de los centros educativos, ¿cuál puede ser, entonces, el interés fundamental de un libro sobre los «discursos» y las «prácticas» de la colaboración docente? Aun a riesgo de simplificar en exceso las líneas argumentales de este trabajo, puedo adelantar que dicho interés guarda relación con un esfuerzo por tratar de capturar el contexto amplio (social, organizativo, ideológico...) y los intereses diversos que explican que la colaboración y el trabajo en equipo se hayan convertido en la piedra angular en que se sustentan las diversas propuestas de cambio organizativo, tanto dentro como fuera del ámbito de la educación. Las grandes preguntas a las que trato de responder, por tanto, tienen que ver, en primer lugar, con las razones que justifican que, en un contexto socio-económico crecientemente definido por el oportunismo, la anomia social y el individualismo, la colaboración en el lugar de trabajo se haya convertido en una ortodoxia —un mito o una ideología, como la calificarían autores como Smyth (2001) o Sinclair (1992)— transversal a las propuestas de reforma organizativa de cualquier signo y orientación; en segundo lugar, con la particular definición que cada una de estas propuestas ofrece sobre el sentido de convertirse en un miembro colaborativo de la organización; y, finalmente, con los intereses que puede haber tras estas distintas construcciones de la colaboración, especialmente aquéllas que logran alcanzar un estatus dominante en el imaginario colectivo y que pasan a formar parte de nuestro sentido común. Una de las premisas de las que parto, por tanto, es que, a pesar de su carácter ubicuo, la colaboración y el trabajo en equipo son significantes con múltiples significados posibles y que, en consecuencia, no todas las formas de trabajo colaborativo son idénticas, ni persiguen los mismos fines, ni están al servicio de intereses similares, ni tienen como resultado efectos equivalentes.

Es posible que el lector no encuentre ningún planteamiento novedoso o valioso en sí mismo en esta declaración preliminar de intenciones. Al fin y al cabo, la observación de que la idea de la colaboración se ve envuelta de cierta polisemia o vaguedad conceptual con importantes efectos sobre la práctica docente ya la realizó hace un par de décadas una de las grandes estudiosas del tema, Judith W. Little (1990b), quien afirmó en una frase ampliamente citada y acuñada que la colegialidad docente ha permanecido «conceptualmente amorfa e ideológicamente optimista» (p. 509). Desde entonces, la preocupación por diferenciar entre las distintas manifestaciones del trabajo colaborativo en las escue-

las ha generado tipologías notables que distinguen entre formas «artificiales», «cómodas», «balcanizadas» o «auténticas» de la colaboración docente (Fullan y Hargreaves, 1997), o entre profesores que trabajan juntos en el seno de comunidades profesionales «maduras», «en desarrollo», «fragmentadas», o «estáticas» (Kruse y Louis, 1995), por citar algunos ejemplos conocidos.

Aun reconociendo el valor de todas estas aportaciones a nuestra comprensión de la colaboración docente como fenómeno complejo y poliédrico, mi interés en este libro se centra, en cambio, en la polivalencia de la colaboración en tanto que proyecto político, lo cual implica una preocupación fundamental por sus fines y propósitos antes que un interés instrumental en la misma. En este sentido, uno de los principales argumentos que nutren mi análisis de las prácticas y los discursos de la colaboración docente se relaciona con la tesis de que ésta constituye, ante todo, una tecnología de control en el contexto de las nuevas formas de trabajo y las nuevas demandas organizativas. Y que, como tal tecnología de control, la colaboración remite a prácticas que «disciplinan» el comportamiento organizativo y lo emplazan en escenarios tanto deseables como potencialmente perversos. La colaboración, en fin, no siempre equivale a progreso, mejora y democratización de los procesos y las relaciones. Bajo determinadas circunstancias y en algunas de sus versiones, las dinámicas colaborativas pueden convertirse en el mejor instrumento para minimizar las resistencias en la implementación de fines ajenos al grupo, para gestionar el consenso y el consentimiento o para anular visiones alternativas tanto sobre los procesos como sobre los productos deseables.

Tal como el lector habrá podido adelantar, tras los argumentos que se orquestan en esta discusión de los enfoques colaborativos hay un evidente interés crítico. En cierto sentido, incluso, muchos de esos argumentos podrían interpretarse como un manifiesto *en contra* de la colaboración docente —o, para ser más exacto, abiertamente incómodo con determinados discursos que la abanderan. Pero, si verdaderamente las exhortaciones a la colaboración se encuentran tan incardinadas en los discursos pedagógicos y organizativos contemporáneos, carece de toda lógica posicionarse en contra de algo que ya forma parte de nuestro sentido común. Al fin y al cabo, uno puede mostrarse más o menos escéptico con las reformas colaborativas (con sus posibilidades reales de implantación, su carácter más o menos utópico, sus efectos y su sostenibilidad en el tiempo), o bien tratar de explorar formas alternativas que las hagan más eficaces. Pero articular un discurso de negación en

torno a algo que parece incuestionable, no sólo resulta inconsciente sino también —muchos añadirían— carente de rigor científico: un ejercicio retórico de búsqueda del placer estético en la crítica por la crítica. Es por ello que, antes de continuar presentando los argumentos centrales de este libro, conviene clarificar el sentido de adoptar un enfoque «crítico» sobre la colaboración docente y, de modo más amplio, en el estudio de las organizaciones educativas.

Distintas formas de articular la «crítica colaborativa»

La propuesta de articular un análisis «crítico» en torno a los discursos y las prácticas de la colaboración docente puede prestarse a lecturas diversas. Una posible forma de entender la crítica a los proyectos colaborativos consiste en asumir que aquello que trata de cuestionarse guarda relación con consideraciones más o menos técnicas, vinculadas al funcionamiento de los equipos de trabajo en un contexto organizativo. De acuerdo con esta interpretación, las propuestas de cambio organizativo basadas en alguna forma de reordenación grupal serían discutidas fundamentalmente por la divergencia que existe entre los supuestos beneficios que se atribuyen al trabajo colaborativo y con los que se justifica su implantación, por un lado, y los efectos, deseados o no, que los grupos de trabajo (en sus diversas concreciones posibles) producen en la realidad, por el otro.

La formación de grupos de trabajo en el interior de las organizaciones ha sido abanderada por múltiples argumentos, pero en términos generales éstos pueden agruparse en dos grandes categorías. Por un lado, se sostiene, la colaboración intra-organizativa contribuye a satisfacer necesidades de orden individual o psicológico. En el caso de las organizaciones educativas, la colaboración se propone como el antídoto de la cultura del individualismo y la privacidad docente, que se relaciona sistemáticamente con el debilitamiento de la confianza y la certeza que los profesores tienen sobre la eficacia de su propia práctica (Ashton y Webb, 1986; McLaughlin, 1997). La colaboración, en cambio, tiene un efecto motivador sobre el trabajador —el docente en nuestro caso— que contribuye a aumentar su satisfacción profesional, a disminuir la incertidumbre endémica en el ejercicio docente, y a mitigar los efectos alienantes del individuo que trabaja solo y debe derivar todos sus incentivos del trato con los estudiantes (Lee y Smith, 1995).

Por otro lado, dar el salto a modelos grupales de trabajo supone beneficios de carácter organizativo y, en el caso de las escuelas, educativo.

En este sentido, en relación con las organizaciones educativas, algunos trabajos argumentan que la colaboración docente promueve mejoras amplias y fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje, en la medida en que favorece la coordinación docente (Johnson, 1998), refuerza el nivel de compromiso con el grupo y la institución (Park y otros, 2005), incrementa la capacidad de aprendizaje de la organización y el impacto de ésta en el rendimiento académico de los alumnos (Louis y Marks, 1998), facilita la implementación eficaz del cambio (Little, 1990a; Talbert y McLaughlin, 1994), y permite la introducción de nuevos modelos de desarrollo profesional *ad hoc* basados en la reflexión compartida sobre la práctica (Lieberman, 1996; McLaughlin, 1997).

Pues bien, siguiendo con la lectura de «lo crítico» como cuestionamiento técnico que introducía al inicio de este epígrafe, podríamos recurrir a toda una serie de evidencias que en la actualidad sugieren que las modalidades de trabajo colaborativo no siempre producen los beneficios anticipados. Allen y Hecht (2004), por ejemplo, en una revisión provocadora de la investigación sobre el trabajo colaborativo en las organizaciones, han argumentado la existencia de un «romance» en torno a los equipos de trabajo. De acuerdo con estas autoras, la supuesta superioridad de los grupos y las mejoras que éstos parecen reportar en el rendimiento organizativo constituyen creencias extendidas pero escasamente defendibles a tenor de las evidencias empíricas. Los beneficios de la actividad grupal son, en cambio, de orden esencialmente psicológico. Esto es, formar parte de un grupo y auto-identificarse —y ser identificado— como un miembro colaborativo de la organización tiene efectos socio-emocionales positivos y mejora la auto-percepción en términos de competencia. Estos beneficios generan cierta ilusión de eficacia grupal —un «romance»— pero los vínculos reales entre trabajo en equipo y mejora del rendimiento son, en realidad, débiles e inconsistentes. Otros análisis, incluso, cuestionan las supuestas cualidades motivadoras del funcionamiento grupal, argumentando que, pese a la creciente tendencia entre gestores y académicos de prescribir el grupo como «un refugio para el trabajador alienado», las experiencias colaborativas suelen generar niveles considerables de estrés e ir acompañadas de un aumento de los conflictos interpersonales (Sinclair, 1992: 615).

En referencia a la colaboración docente podríamos hacer uso de argumentos similares para articular una crítica en torno a la omnipresencia de los discursos colaborativos. De hecho, en el ámbito educativo las evidencias en torno a los beneficios del trabajo en equipo del profesorado también son mixtas y en absoluto concluyentes. Mi manifiesto

«en contra» de determinadas versiones de la colaboración docente no se fundamenta, sin embargo, en esta línea argumental de carácter más o menos técnico. Aunque estas ideas pueden resultar valiosas —y, de hecho, algunas de ellas serán discutidas con cierto detenimiento en los capítulos que siguen— la postura que adopto en este libro es que, a pesar de la ambigüedad que cabe esperar de los resultados de la colaboración docente, ésta constituye una opción de trabajo valiosa en sí misma aun cuando sus efectos en el rendimiento organizativo resulten inciertos o, incluso, en determinadas circunstancias, aparentemente perniciosos.

Frente a esta suerte de cuestionamientos de lo colaborativo atrapados por la lógica de la eficacia organizativa, mi intención de articular un análisis «crítico» de la colaboración docente guarda relación, en cambio, con una determinada opción paradigmática —en el sentido kuhniano de «paradigma» como conjunto de visiones sobre el mundo y la construcción del conocimiento en torno a él. Supone, por tanto, inscribir mi discurso en el contexto de una serie de enfoques críticos³ que en el ámbito de la teoría organizativa han sido institucionalizados como CMS (del inglés *Critical Management Studies*). Ello implica, entre otras cosas, una opción por elaborar la crítica en torno a los proyectos colaborativos tomando como referente unas coordenadas de análisis y comprensión de la realidad —y, en consecuencia, planteando una serie de cuestiones— sustancialmente distintas y, en el sentido que explico a continuación, desde un emplazamiento de marginalidad.

³ Siguiendo planteamientos bien establecidos (e.g., Alvesson y Willmott, 2003), prefiero referirme a los enfoques críticos en lugar de a un único enfoque crítico —en singular— para poner de relieve el carácter plural y diverso de este tipo de estudios organizativos. La referencia a los enfoques críticos no se agota, pues, en los planteamientos que entroncan directamente con la Escuela de Frankfurt y la Teoría Crítica, sino que permite albergar a un amplio grupo de movimientos intelectuales y de escuelas de pensamiento (feminismo, postmodernismo, postcolonialismo, etc.). Estas diversas tradiciones que se integran en los denominados «enfoques críticos», de hecho, encuentran su nexo de unión en su carácter marginal y en su vocación disruptiva o de generación de alternativas, y no tanto en un conjunto consensuado de asunciones epistemológicas o ideológicas. El lector no familiarizado con estas cuestiones puede encontrar una buena discusión sobre el tema en Capper (1998), o en Coronel (1998), este último en castellano.

Los enfoques críticos y su posición «marginal» en el estudio de las organizaciones educativas

Si hay algo que caracteriza el estudio de las organizaciones es el pluralismo en las concepciones sobre la realidad (organizativa) y en la construcción del conocimiento relativo a la misma —esto es, la falta de homogeneidad o convergencia en cuanto a las asunciones ontológicas y epistemológicas desde las cuales se aproxima el estudio de las organizaciones. Este pluralismo, presente en la generalidad de las ciencias sociales, suele traducirse en una diversificación de las perspectivas de análisis sin aparente integración (Heck y Hallinger, 2005), y hace problemática cualquier apelación a una base de conocimiento más o menos establecida. Sin embargo, y a pesar de encontrarnos en un momento histórico que algunos califican como «post-positivista» en lo que a la epistemología de las ciencias sociales se refiere, los desarrollos teóricos de la organización y la gestión educativas continúan manteniendo una relación de dependencia directa con el legado modernista de ciencia positiva. Amparado en versiones niqueladas de la gestión científica, el estudio de las organizaciones educativas no se ha distanciado significativamente de los enfoques racionalistas y funcionalistas que han mantenido una posición dominante durante el siglo anterior. Es posible que esta afirmación sea difícil de sostener en términos puramente metodológicos, pero no así en lo que se refiere a las asunciones de fondo y las herramientas conceptuales que se manejan para comprender e intervenir en la realidad organizativa.

Las últimas décadas han sido testigo de los intentos de consolidación de un conjunto débilmente armonizado de alternativas a los planteamientos del funcionalismo estructural. Éstas, sin embargo, se han hecho más aparentes en determinados temas o áreas de estudio, y con frecuencia incorporan, bajo cierta apariencia de radicalidad, esquemas de comprensión que reproducen las formas de representación dominantes. Los estudios de género, por ejemplo, han irrumpido con fuerza en el análisis de las organizaciones educativas, auspiciados principalmente por un interés en denunciar el lugar residual que muchas mujeres continúan ocupando en la gestión educativa y en argumentar los cambios organizativos que tendrían lugar como resultado de un incremento significativo de mujeres en los puestos de gestión. Lamentablemente, como explico en el capítulo cuatro, muchos de estos trabajos se encuentran anclados en planteamientos esencialistas o gerencialistas que corren el riesgo de reforzar los estereotipos de género e instrumentalizar

el papel de la mujer en nuevas formas de división del trabajo. El liderazgo también constituye otro tópico en el estudio de las organizaciones educativas que ha comenzado a reclamar nuevos modelos de análisis y comprensión. Algunos de estos modelos, sin embargo, aunque emergen como reacción al aura eficientista que envuelve los enfoques al uso (Dantley, 2005) —incluidos los del «nuevo» liderazgo (transformacional, distribuido...)— representan antes un proyecto de continuidad que de ruptura en lo referente a las relaciones de poder establecidas.⁴

Aunque los estudios críticos en organización constituyen aún un género o área emergente que se encuentra en una etapa de adolescencia (Phillips, 2006), resulta llamativo que la proliferación y la respetabilidad académica que han alcanzado en la última década dentro de los estudios organizativos en general no hayan tenido su correspondencia en el campo de la investigación educativa, especialmente en nuestro país. Da la impresión de que ni la(s) pedagogía(s) crítica(s), que han conocido un mayor desarrollo en el estudio de los aspectos didácticos y curriculares que en los propiamente organizativos, ni el mimetismo que ha caracterizado el estudio de las organizaciones educativas en relación con los desarrollos originados en la teoría organizativa, han ejercido un influjo decisivo a este respecto.

El emplazamiento marginal de los enfoques críticos no debe entenderse, sin embargo, como el resultado directo de una «guerra entre paradigmas»

⁴ No estoy sugiriendo con ello que el estudio del liderazgo educativo se encuentre subordinado en su totalidad a programas eficientistas y gerencialistas. Existen alternativas que asumen un marco cultural de referencia más amplio, y que pueden agruparse en torno a lo que Grace (2000) denomina como *Critical Leadership Studies* (CLS) en referencia al contexto anglosajón. Mi argumento es pertinente, en cambio, en el caso de las propuestas pseudo-democratizadoras del «nuevo» liderazgo. Como analizo en el capítulo 1, los llamados nuevos enfoques del liderazgo son herederos del interés que, a partir del movimiento de las relaciones humanas, ha tenido la gestión de los aspectos simbólicos y cognitivos (esto es, culturales) en la teoría organizativa. El actual interés en la naturaleza distribuida del liderazgo ha remarcado el «lado oscuro» de los modelos heroicos, de manera que las revisiones más recientes apuntan al nacimiento de una etapa «post-carismática» o «post-transformacional» en el liderazgo organizativo (Parry y Bryman, 2006). El mismo discurso del liderazgo distribuido, sin embargo, tiende a ser problematizado en el contexto de la organización educativa como una nueva técnica sutil de gestión del compromiso colectivo (Hatcher, 2005). En el capítulo 5 discuto más detalladamente las implicaciones de estos planteamientos para la problemática colaborativa en las escuelas.

en busca de una posición dominante dentro de la teoría organizativa. La forma en que los enfoques críticos han venido definiendo sus propias políticas de conocimiento ha contribuido, sin duda, a inscribirlos en una identidad de diferencia que ha limitado considerablemente su alcance práctico y su impacto académico. De hecho, los enfoques críticos se han visto con frecuencia atrapados en complejos juegos de lenguaje y en un diálogo interno autorreferencial que han propiciado su construcción como un movimiento preocupado por la complacencia de la respetabilidad académica antes que por su posible proyección en la práctica. A partir de aquí no ha sido difícil formalizar una dicotomía en virtud de la cual los enfoques 'críticos' tienden a relacionarse con un interés académico, mientras que los enfoques organizativos 'ortodoxos' aparecen preocupados por cuestiones prácticas y por la resolución de los problemas reales de la vida organizativa. Esto, entre otras cosas, ha contribuido a aumentar el vacío entre la variedad y riqueza que proporciona la literatura organizativa actual, por un lado, y el repertorio limitado de conocimiento que se consume en las aulas universitarias, por otro (Grey, 2005). Más allá del reduccionismo y el simplismo que operan en esta construcción de «lo crítico», así como de su carácter interesado en tanto que legitimadora de la posición marginal de este último, lo cierto es que ha hecho un flaco favor al interés crítico por estimular el debate y la reflexión sobre las asunciones de fondo que maneja la investigación organizativa. El resultado de todo ello es que, en lugar de promover un discurso independiente de cambio y compromiso, los enfoques críticos suelen agotarse para muchos en un discurso de oposición (Clegg y otros, 2006).

Definiendo posiciones: los ejes de la «crítica colaborativa»

Como acabo de argumentar, los enfoques críticos han desarrollado una identidad de diferencia que deriva del desacuerdo profundo con los modelos establecidos y las teorías convencionales, encorsetadas en preocupaciones meramente instrumentales. Frente a esta mentalidad tecnocrática, que hace difícil el planteamiento de cuestiones que no respondan al *cómo* de las relaciones colaborativas (cómo aumentar el rendimiento de los alumnos, cómo hacer los equipos de trabajo más productivos, cómo orquestar el consenso y el compromiso con una serie de objetivos y una misión educativa compartida...), los enfoques críticos fijan su atención, preferentemente, en los fines, propósitos y valores que sustentan y persiguen tales relaciones. Las cuestiones que se plantean,

consecuentemente, suelen estar formuladas en términos de *para qué* y al servicio de qué intereses.

Esta preocupación por los fines y la forma en que socialmente se construyen y privilegian determinados significados de la colaboración docente mientras se marginan o desplazan otros posibles es, en realidad, una preocupación por el poder y las relaciones de poder. Como argumentan Josserand y otros (2004), una perspectiva crítica sobre la colaboración no puede dissociarse de un esfuerzo de deconstrucción fundamentado en una perspectiva sobre el poder, pero debe, además, cifrar su utilidad en la medida en que promueve alguna alternativa de reconstrucción. El énfasis, sin embargo, no está puesto en articular propuestas de «(re-)ingeniería organizativa» que conviertan al centro educativo en una organización exitosa en la consecución de los fines que le son determinados, sino en cuestionar y hacer explícitos los significados sociales que se manejan en la vida organizativa; esto es, la forma en que la realidad (organizativa) es socialmente construida y cómo esos significados sociales pueden reflejar un pseudo-consenso que se alcanza a través de formas de control no visibles o «concertadas». ⁵ En este proceso de construcción social, algunos fenómenos permanecen invisibles a los actores sociales a través de su clasificación como «no-acontecimientos» (Anderson, 1990).

Tomando como referencia algunas de las caracterizaciones más extendidas de los enfoques críticos en el estudio de las organizaciones (e.g. Fournier y Grey, 2000; Grey y Willmott, 2005), analizar los elementos centrales en torno a los proyectos colaborativos de escuela implica prestar atención, al menos, a tres componentes interrelacionados: el desvelamiento de las formas dominantes de entender la colaboración docente como construcciones discursivas que naturalizan la realidad ocultando su carácter interesado —esto es, al servicio de determinados intereses; la búsqueda de modos alternativos de comprensión que no estén mediados exclusivamente por una racionalidad técnica, la cual desplaza el interés

⁵ La noción de control organizativo «no concertado» fue elaborada originalmente por Tompkins y Cheney (1985) y posteriormente desarrollada por Barker (1993) en referencia a un tipo de control post-burocrático que enfatiza el trabajo en equipo y la coordinación como medios de regulación colectiva. En la organización concertada, señalan Tompkins y Cheney (1985: 184), «las reglas y regulaciones escritas y explícitas son reemplazadas en su mayor parte por una comprensión común de los valores, los objetivos y los medios, junto con un profundo aprecio hacia la 'misión' de la organización».

por cuestiones sustantivas sobre los fines a favor de una preocupación obsesiva por la productividad y la eficacia de los medios; y, finalmente, la adopción de una postura reflexiva sobre el modo en que la construcción del conocimiento se encuentra siempre, de modo inevitable, mediada por asunciones y posiciones de valor que hacen problemática cualquier formulación de la realidad en términos de verdad absoluta, definitiva o neutral. Analicemos con mayor detalle el significado de cada una de estas premisas y las implicaciones que pueden tener para el estudio de la colaboración docente.

En primer lugar, todo enfoque crítico supone un esfuerzo de *desnaturalización* del orden establecido; esto es, un intento de interrogar los discursos dominantes y los argumentos de objetividad y/o necesidad que los legitiman. Expresado en términos más prosaicos, podría decirse que, bien por la fuerza del hábito, bien por el carácter totalizador de los modelos vigentes en la sociedad y las organizaciones, nuestra imaginación se ve capturada y limitada al confundir lo que es una construcción social con una realidad «legítima» y natural. Esto produce lo que Alveson y Willmott (2003: 17) denominan un «cerramiento discursivo», es decir, una considerable limitación de los recursos que utilizamos para comprender y justificar la realidad. Los enfoques críticos se proponen des-naturalizar esta forma de aproximarnos a la realidad haciendo problemáticas (en lugar de naturales o necesarias) las asunciones e ideas que limitan nuestra comprensión de la misma y la objetivan en términos de un orden social dado y natural. Para ello, el tipo de cuestiones que se plantean pretende interrogar en las organizaciones educativas el «mundo técnico, orientado a los medios, despolitizado y mediado por mitos que han heredado» (Anderson, 1990: 54).

En referencia a la temática que nos ocupa en este libro, «desnaturalizar» los discursos y las prácticas colaborativas implicaría cuestionar las ideas de progreso, capacitación y democratización en la toma de decisiones con las que suele vincularse el trabajo colaborativo de los profesores, en la medida en que tales discursos y prácticas se inscriben en propuestas que en su mayor parte perpetúan, en lugar de desafiar, los modelos sociales y educativos vigentes. Como argumento en el segundo capítulo, si la colaboración docente no es construida en referencia a una forma alternativa y radicalmente distinta de entender los procesos escolares y sus finalidades, toda la retórica de innovación, transformación y recuperación del propio trabajo que envuelve los procesos de cambio colaborativo resulta poco creíble, en tanto que su anclaje en los discursos dominantes hace improbable la constitución de nuevas

formas de subjetividad transgresoras de los códigos e intereses sociales dominantes.

En segundo lugar, y como derivación o forma específica de desnaturalización, un análisis crítico de las organizaciones educativas está presidido por un discurso *anti-performativo*. La idea de performatividad⁶ nos remite a un concepto acuñado por el pensamiento postmoderno de Lyotard para describir la obsesión de la sociedad contemporánea con la eficacia y la eficiencia y la creación de mecanismos e instrumentos que permitan medirla y evaluarla en términos objetivables y comparables (Perryman, 2006). De acuerdo con los enfoques críticos, el pensamiento convencional en el estudio de las organizaciones es performativo en el sentido de que está presidido por una racionalidad medios-fines que soslaya la cuestión misma de los fines (Grey y Willmott, 2005) y celebra la eficacia como valor absoluto y criterio exclusivo al cual se subordina la producción de conocimiento y la práctica.

La performatividad, en tanto que discurso dominante, representa una tecnología de apariencia objetiva e hiper-racional (Ball, 2003: 217) con importantes efectos en la constitución de la subjetividad y la identidad social de los docentes. En virtud de esta tecnología performativa, las propuestas colaborativas se justifican por su valor instrumental: contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitan la implementación efectiva del cambio, y aumentan la satisfacción y el sentido de eficacia del profesorado. Similarmente, el conocimiento sobre dichas propuestas sólo alcanza estatus de científicidad y se ajusta a criterios de utilidad en la medida en que aporta estrategias o «recetas» para transformar la cultura docente —esto es, «reculturizarla»— en términos más colaborativos y maximizar sus beneficios.

Los enfoques críticos, por su parte, abanderan un discurso anti-performativo, de acuerdo con el cual el conocimiento técnico, relacionado con la búsqueda de medios, debería estar subordinado al dominio de la praxis. Esto implica, entre otras cosas, acercarse al estudio de las dinámicas colaborativas desde una óptica cultural no contaminada por asunciones funcionalistas y gerencialistas, obsesionadas por la idea de ajustar el comportamiento organizativo y orquestarlo hacia la máxima productividad —una cuestión que abordo con cierto detalle en el capítulo tercero. En consecuencia, analizar críticamente la colaboración

⁶ A pesar de ser una incorrección léxica, me he permitido la licencia de traducir literalmente este anglicismo ante la dificultad de encontrar un término equivalente en castellano.

docente demanda explorar las dinámicas organizativas a la luz no sólo de relaciones medios-fines, sino también de los fines y las condiciones institucionalizadas del discurso y la acción organizativas. Por otro lado, el planteamiento performativo de las relaciones sociales en términos puramente instrumentales impide, asimismo, dirigir la atención hacia otras cuestiones o construir las que ya se estudian en términos éticos o políticos. En este sentido, desde un enfoque crítico la atención se dirige hacia las contradicciones y conflictos latentes que existen en la sociedad y en las organizaciones, poniendo en entredicho las visiones consensuales sobre la cultura y la vida organizativa.

Y en tercer y último lugar, la adopción de un enfoque crítico implica un compromiso de *reflexividad* en torno al proceso y los supuestos (epistemológicos, ontológicos) en base a los cuales los discursos que se presentan tienen algún valor representacional con respecto a la realidad a la que se refieren. Esta noción de reflexividad suele entenderse pareja a la crisis de representación y el giro discursivo que caracterizan la incursión del pensamiento postmoderno en las ciencias sociales, y que han puesto en serio cuestionamiento la idea del investigador o el científico como una autoridad suprema, encargada de presentar una realidad objetiva que ha percibido en calidad de «espectador omnisciente» (Woods, 1999: 5). Estos postulados, que aún hoy se encuentran ampliamente alimentados por un concepto poco interrogado de ciencia neutral y libre de valores, en realidad resultan insostenibles desde una visión socio-construccionista del conocimiento. Entre otras cosas, el giro lingüístico y reflexivo en las ciencias sociales ha puesto en evidencia que el conocimiento que se plasma en un texto no es independiente de su autor, y que aquello que finalmente llegamos a saber no puede aspirar a tener más que pretensiones de verdad parcial e incompleta. En el centro de esta crisis subyace el reconocimiento de que el ser humano, aun revestido de «autoridad científica», no puede nunca capturar de forma completa las experiencias vividas; de que el lenguaje y el habla no pueden reflejar de modo completo y satisfactorio las experiencias humanas; y de que lo que es «descrito» se encuentra, en realidad, «inscrito» en la propia experiencia y marcos interpretativos de quien describe.

En este sentido, la adopción de una postura reflexiva sobre el proceso de producción de conocimiento implica reconocer que éste, sea cual sea su procedencia, es siempre un relato construido ideológicamente y cargado políticamente acerca del mundo social que resulta de las complejas interacciones entre el investigador, los datos, las teorías sociales y los informantes del estudio. Una actitud reflexiva equivale, por tanto, a

reconocer el carácter socialmente construido e interesado —en el sentido habermasiano— de cualquier conocimiento; o, como lo expresan Simon y Dippo (1986: 200), «reconocer que el conocimiento que producimos está limitado inevitablemente por nuestras propias historias y las instituciones en las que trabajamos». La reflexividad, por tanto, desafía los supuestos de universalidad y neutralidad presentes en los discursos dominantes del conocimiento científico, e interroga la tradicional oposición mantenida entre ciencia y política (en su acepción más amplia) en tanto que artificial e interesada. Cualquier construcción científica es un artificio al servicio de determinados intereses y, como tal, está cargada política e ideológicamente. La reflexividad se basa en «un reconocimiento del poder ideológico e histórico que las formas dominantes de investigación ejercen sobre la investigación y el/lo investigado» (Shacklock y Smyth, 1998: 6). Tal postura se encuentra en marcado contraste con los enfoques más convencionales, que tienden a representar a los investigadores como sujetos apolíticos y saneados, terriblemente ocupados en recoger datos en forma de hechos para su posterior procesamiento en leyes de conocimiento proposicional.

La reflexividad, en fin, implica siempre un proyecto de reflexión continua e inacabada sobre el conocimiento que se produce y los supuestos y valores que lo orientan. Exige una tensión y una actitud de apertura de parte de quien investiga, que lo lleva a estar abierto a interpretaciones alternativas y a tratar las mismas categorías y teorías que utiliza para dar sentido a la realidad de modo problemático, de manera que no acabe sustituyendo un determinado régimen de verdad por otro nuevo.

Pensado en estos términos de desnaturalización, anti-performatividad y reflexividad, es probable que este libro, para algunos, no constituya más que un esfuerzo improductivo por suscitar interrogantes a los que no se da respuesta. La crítica, pensarán algunos, aparece como el principio y el fin de los argumentos: éstos se agotan en aquélla. No en vano, a los enfoques críticos les embarga hoy cierto «sentido de promesas fallidas» (Lather, 2001: 481) en lo que respecta a sus pretensiones de transformación democrática. La idea de una perspectiva «crítica», incluso, puede llegar a asociarse con un propósito de ridiculización o cuestionamiento arbitrario, elaborada desde un intelectualismo abstracto al servicio de determinadas «élites del pensamiento». Para otros, en cambio, «ser crítico» puede comportar cierto valor añadido a la producción académica, en la medida en que lo crítico sugiere la adopción de una postura intelectual progresista y de cierta vanguardia en el pensamiento. Lo crítico, desde este punto de vista, es sinónimo de esnobismo.

Como señalaba antes, el desencanto con la crítica vacía de potencial transformador —con el cuestionamiento meramente contemplativo como proyecto que concluye en sí mismo— no es objeto únicamente de cuestionamiento externo, sino también de revisión y movilización internas. Los complejos «juegos de lenguaje» que con frecuencia han oscurecido y distanciado los trabajos críticos, por ejemplo, los han puesto al servicio de un elitismo intelectual y auto-referencial.⁷ Esto ha contribuido a profundizar en esa identidad de diferencia a la que me refería antes, pero en un sentido que la hace difícilmente reconciliable con una identidad de compromiso con el cambio y la mejora. Reconocer un mérito justificado en muchas de estas objeciones no implica, sin embargo, invalidar el proyecto de ciencia crítica. Desde mi perspectiva, lo que estos argumentos evidencian es, por un lado, la necesidad de los enfoques críticos de reinventarse a sí mismos y, por el otro, el imperativo de reconocer la diversidad de lenguajes que emplea la investigación social —con frecuencia ininteligibles entre sí— como un recurso no sólo legítimo sino también enriquecedor.

Delimitando argumentos: los «subtextos» organizativos de la colaboración docente

Resumiendo los argumentos presentados hasta el momento, podría decirse que los objetivos que persigue este texto pueden sintetizarse en estos tres: romper el «cerramiento discursivo» con respecto a la cuestión de la colaboración docente, interrogar las construcciones dominantes en torno a ésta, y abrir espacios para la construcción de visiones alternativas y diferenciadoras sobre el sentido y las posibilidades del trabajo colaborativo en las escuelas. No obstante, aunque la colaboración docente constituye el eje en torno al cual se vertebra la trama argumental de este libro, también se convierte en el *pre-texto* para establecer una discusión más amplia sobre aspectos fundamentales de la comprensión y la intervención en organi-

⁷ El carácter supuestamente elitista de los enfoques críticos guarda relación con la pretensión, a veces real, que subyace tras conceptos tradicionales como el de 'falsa conciencia', que presumen una debilidad básica en los procesos de razonamiento de los mismos individuos a los que se espera dotar de poder, y consecuentemente erigen al investigador en una especie de «defensor de mayor igualdad que pronuncia lo que los otros deberían desear o cómo deberían percibir el mundo 'mejor'» (Alvesson y Deetz, 1996: 201).

zaciones educativas. Así, la cultura, el liderazgo, las relaciones de género o el poder son algunas de las cuestiones que forman parte de lo que podríamos denominar el *sub-texto* de este trabajo: esto es, núcleos de significación fundamentales para acercarnos a una comprensión más profunda de la vida en las organizaciones. En tanto que subtextos, estos núcleos semánticos operan mayormente a través de dinámicas poco explícitas o tácitas, y su resultado suele estar relacionado con cierta naturalización de la realidad organizativa o con una percepción de la misma como parte del deber ser de las cosas dentro de parámetros de normalidad. Desarrollan, por tanto, funciones de normalización del comportamiento y de conformación del sentido común. Al abrir el análisis de las relaciones colaborativas hasta incorporar estas dimensiones como constitutivas de las mismas no sólo pretendo orientar el interés por las organizaciones educativas más allá de los aspectos formales o estructurales que tradicionalmente han figurado como el centro de gravedad en los análisis organizativos. También es mi intención proporcionar formas distintas de aproximarnos a estas cuestiones que trascienden los límites estrechos del funcionalismo y el instrumentalismo imperantes dentro y fuera de los círculos académicos. En este sentido, buena parte de las ideas armonizadas en este texto son, de un modo u otro, el resultado de cierta insatisfacción personal con el modo simplista y escasamente cuestionado con el que la literatura suele abordar estos «subtextos» de la vida organizativa.

El libro está estructurado en cinco capítulos orientados fundamentalmente a la discusión teórica y la revisión bibliográfica. Puesto que el presente texto difiere de otros posibles formatos académicos (tales como un artículo científico) tanto en su finalidad como en sus destinatarios, he optado por reducir en la medida de lo posible las citas y referencias y simplificar el lenguaje sin menoscabo del rigor conceptual y la calidad argumental. Aun así, es posible que el lector ajeno a la literatura organizativa encuentre dificultad en la comprensión y/o contextualización de diversos pasajes, por lo que resulta recomendable cierta familiaridad con las principales teorías y enfoques que se manejan en el estudio de las organizaciones.

En este capítulo introductorio he hecho alusión a la importancia creciente que las relaciones colaborativas están adquiriendo en las construcciones actuales sobre el trabajo docente. En el siguiente capítulo profundizo en esta idea tratando de situarla en unas coordenadas de análisis más amplias, de carácter tanto sociológico como histórico. Por un lado, el capítulo dibuja la problemática colaborativa en las escuelas como parte de una preocupación generalizada e incrustada en las organizaciones del

sector productivo, de las que de algún modo aquéllas sufren cierto «contagio» en los modelos, conceptos e ideas que maneja. La llegada de una nueva etapa post-burocrática, la transformación de los centros de trabajo en organizaciones capaces de aprender y de gestionar el conocimiento, todos ellos son clichés que de modo importante nutren la forma de pensar en las escuelas en tanto organizaciones y de formular modelos alternativos para su funcionamiento. Por otro lado, y en relación con lo anterior, el capítulo pone en perspectiva la idea del trabajo colaborativo rescatando su memoria histórica en el pensamiento y la teoría organizativa del siglo anterior. Así, a pesar de presentarse como una nueva ortodoxia, hacer del trabajador un ser que se implica, participa, trabaja en equipo y establece relaciones positivas con sus compañeros y sus superiores es una preocupación ya presente en las primeras formulaciones del movimiento de las relaciones humanas y, en cierto sentido, en la misma necesidad del pensamiento moderno de hacer del ser humano, a la vez, un ente productivo y dotado de un nuevo sentido y una nueva identidad. De este modo el capítulo, que en una primera lectura podría entenderse como orientado a satisfacer la curiosidad histórica de los lectores, persigue un objetivo bien distinto al establecer una de las claves argumentales de este libro: además de cuestionar las narrativas que abanderan formas cualitativamente distintas de pensar y contemplar las organizaciones —narrativas amparadas, a su vez, por una meta-narrativa sobre el progreso acumulativo del saber científico— resitúa la discusión de las propuestas colaborativas en relación con cuestiones de control y productividad que han inspirado las preocupaciones organizativas desde los inicios de la «gestión científica». Además de realizar este recorrido histórico por la teoría organizativa en busca de los sedimentos de los proyectos colaborativos actuales, el capítulo analiza críticamente algunos de los modelos empresariales que en los últimos tiempos han conocido una entusiasta aplicación en el ámbito educativo, tales como la gestión de la calidad, los nuevos modelos de liderazgo o la gestión del conocimiento, articulando una visión de los mismos como continuidad del «proyecto moderno» de organización.

En el segundo capítulo el lector encontrará lo que en términos académicos suele denominarse una «revisión de la literatura» actualizada sobre la problemática central de este libro: la colaboración docente. El capítulo ilustra así el debate esbozado en el capítulo anterior sobre las propuestas organizativas colaborativas en su concreción dentro del ámbito educativo. La estructura del capítulo, no obstante, dista de forma considerable de lo que se entiende generalmente por una revisión bibliográfica al uso. En lugar de proporcionar un «estado del arte» que

sinetice y sistematice el conocimiento acumulado por la investigación educativa, el capítulo adopta un enfoque «discursivo» que enfatiza la naturaleza contestada y socialmente construida de dicho conocimiento. Un discurso puede entenderse, en sentido amplio, como un conjunto más o menos coherente de declaraciones, conceptos y formulaciones que constituyen una forma de hablar o escribir sobre un determinado tema y que conforma el modo en que las personas comprenden y responden con relación a dicho tema. En este sentido, el argumento principal que desarrolla el capítulo es que, lejos de remitirnos a un mundo semántico consensuado y no problemático, la idea de la colaboración docente representa un conjunto de conceptos, prácticas y valores diferenciado en función del discurso o la lógica de comprensión que manejemos. A través de la discusión de lo que presento como cinco discursos académicos en torno a la colaboración docente, el capítulo cuestiona la uniformidad con que suele contemplarse el trabajo colaborativo en la escuela y señala las múltiples ideologías y finalidades, en ocasiones enfrentadas, al servicio de las cuales puede estar el proyecto colaborativo.

El tercer capítulo problematiza la concepción de cultura que suele emplearse en el estudio de las organizaciones educativas, y con la que se asocia la mayor parte de los discursos colaborativos. El capítulo se estructura en dos bloques diferenciados. En el primero de ellos, analizo lo que bien podría denominarse la «revolución cultural» que experimentan los estudios organizativos a partir de la década de los 80; esto es, la explosión que desde entonces ha conocido el interés por la cultura y lo cultural en el estudio de las organizaciones, si bien estos desarrollos no podrían entenderse sin referencia a los precedentes discutidos en el capítulo 1. Tras analizar las principales perspectivas desde las que se ha venido abordando el estudio de la cultura organizativa, el segundo bloque establece una crítica de las imágenes de consenso y unidad en torno a las cuales se han movilizad las discusiones culturales —tanto populares como académicas— y el interés gerencialista y de redefinición de las subjetividades que ha estado presente en casi todas ellas, incluso en las de orientación menos funcionalista. Frente a este gerencialismo cultural, el capítulo propone una comprensión de las culturas organizativas que contempla como constitutivos elementos de identificación y unidad pero también de fragmentación y diferencia, y discute las diversas implicaciones que estos distintos posicionamientos (epistemológicos, pero también políticos) tienen en relación con la problemática de la colaboración docente.

El cuarto capítulo aborda una cuestión nuclear en cualquier discusión organizativa y que, sin embargo, a juicio de no pocos estudiosos de la

materia podría haber sido una omisión en absoluto problemática —en muchos casos, añadiría, ni siquiera percibida. Me refiero al análisis de los procesos colaborativos desde una perspectiva de género. Para acometer dicho análisis, el capítulo argumenta la ceguera que la teoría organizativa ha acusado tradicionalmente hacia las cuestiones de género en aras de una pretendida neutralidad científica. Asimismo, el capítulo considera la trascendencia y el significado de incorporar un análisis de género de los procesos organizativos que no se agote en el establecimiento —a veces caricaturesco— de patrones diferenciales de comportamiento individual determinado por el sexo, o en una mera exhibición de «progresismo» justificada por la actual proliferación de los llamados estudios de género o de mujeres. Además de estas cuestiones previas, pero nucleares, de clarificación conceptual y paradigmática, el interés principal del capítulo reside en el esfuerzo que en él se libra por desenmarañar la paradoja existente entre el supuesto carácter femenino de las culturas de trabajo colaborativas y la consecuente ventaja que se asocia al llamado estilo femenino en el contexto de las nuevas formas organizativas flexibles y horizontales, por un lado, y las dinámicas de poder desiguales que las relaciones de género pueden crear y sostener en determinadas culturas organizativas.

El quinto capítulo explora algunos efectos negativos o no deseados que pueden tener los proyectos de transformación colaborativa de las escuelas. Algunos de estos efectos constituyen problemáticas comunes asociadas a cualquier esfuerzo colaborativo, tales como la pérdida del horizonte o el llamado «pensamiento de grupo», y pueden entenderse por tanto como manifestaciones ante las que se ha de permanecer alerta durante el desarrollo de los procesos grupales. Otros, en cambio, hacen referencia a dinámicas más profundas que operan de un modo sutil capturando el sustrato ideológico que moviliza al grupo o liberando mecanismos de control de carácter interno o concertado sobre su comportamiento. Esta aproximación a los procesos colaborativos en términos de tiranía ideológica o de tecnologías de regulación de las identidades no debería entenderse, sin embargo, como un alegato en contra de la colaboración docente. Al contrario, mi intención al presentar en este capítulo efectos perniciosos más bien extremos no es otro que, por un lado, tratar de dotar de un sentido más amplio a la colaboración docente, situándola en el contexto de una serie de nuevas modalidades organizativas orientadas a (auto-)regular los dominios cognitivos y afectivos de los individuos en el lugar de trabajo; y, por otro, utilizar los escenarios extremos como dispositivos para la captura, de forma magnificada y condensada, de las dinámicas subyacentes en situaciones más ordinarias.